

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**O Teatro do Oprimido como instrumento de emancipação social:  
re(I)novar mentalidades**

Ana Catarina Colaço dos Santos Lopes

Dissertação

Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ciências da Educação

Área de Especialização em Formação de Adultos

2014

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**O Teatro do Oprimido como instrumento de emancipação social:  
re(I)novar mentalidades**

Ana Catarina Colaço dos Santos Lopes

Dissertação orientada pela Professora Doutora Paula Guimarães

Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ciências da Educação

Área de Especialização em Formação de Adultos

2014

Dedicado ao meu filho Francisco.  
Que acredite e lute sempre por um mundo melhor!

*Se você espera pelo futuro, o pior virá. Se você inventa o futuro, o melhor possível, não o melhor ideal, mas o melhor possível, você pode obtê-lo. Então o Teatro do Oprimido é um teatro que pensa no passado, para analisando o passado no presente, inventar o futuro.*

*Augusto Boal*

## **AGRADECIMENTOS**

À minha Orientadora, Professora Doutora Paula Guimarães, por todo o apoio, compreensão e disponibilidade demonstrados ao longo deste ano, e pela partilha de conhecimentos e materiais, discussão de ideias e experiências indispensáveis à persecução deste trabalho.

Ao Grupo de Teatro do Oprimido de Lisboa, nomeadamente aos entrevistados, pela colaboração e disponibilidade gentilmente dispensados.

A todos os meus professores deste Mestrado, agradeço os conhecimentos partilhados. À Professora Doutora Carmen Cavaco por me/nos ter apresentado a metodologia do Teatro do Oprimido.

Aos meus colegas, agradeço a amizade, a partilha de ideias, a ajuda mútua e as recordações que me vão acompanhar.

À minha família, ao Pedro e ao Francisco, por todo o apoio incondicional, compreensão, motivação e incentivo demonstrados durante o desenvolvimento deste trabalho, e por terem sempre caminhado ao meu lado nesta “nossa” viagem.

E, se me permitem, a Paulo Freire e a Augusto Boal, por nos terem deixado o seu legado absolutamente fascinante.

## **RESUMO**

Embutido no universo da Educação Não Formal, o Teatro do Oprimido apresenta-se como um meio de assimilação do mundo e um instrumento de desbloqueio para perceber e desvendar o conhecimento, por via dos sentidos e da estética, constituindo-se num método (teatral) facilitador para a reflexão crítica sobre os problemas sociais.

Com este estudo pretende-se analisar de que forma a metodologia do Teatro do Oprimido, na sua teoria e prática, funciona como um instrumento eficaz na compreensão da realidade e na procura de alternativas para os problemas sociais e interpessoais emergentes, potenciando estratégias de emancipação social.

O estudo empírico pauta-se por uma metodologia qualitativa, optando-se pela abordagem de estudo de caso, cujos principais instrumentos de recolha de dados foram a revisão bibliográfica e as entrevistas semiestruturadas. Foram também recolhidos alguns dados através de observação.

Paralelamente, este trabalho conjuga os pressupostos teóricos da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, apresentando argumentos que justifiquem as conexões entre a proposta pedagógica de Freire e a metodologia de Boal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Adultos, Educação Não Formal; Teatro do Oprimido; Emancipação Social.

## **ABSTRACT**

Built in the universe of Non-Formal Education, the Theatre of the Oppressed presents itself as a mean of assimilation of the world and an unlocking tool for perceiving and unravel knowledge, through the senses and aesthetics, becoming a facilitator method (theatrical) for critical reflection on social problems.

This study aims to analyze how the methodology of Theatre of the Oppressed, in its theory and practice, serves as an effective tool in the understanding of reality and the search for alternatives to the emerging social and interpersonal problems, promoting social empowerment strategies .

The empirical study is guided by a qualitative methodology, choosing the case study approach, whose main instruments of data collection were literature review and semi-structured interviews. Some data were also collected through observation.

In parallel, this work combines the theoretical assumptions of Pedagogy of the Oppressed by Paulo Freire, presenting arguments that justify the connections between pedagogical proposal of Freire and Boal methodology.

**KEYWORDS:** Adult Education; Non-Formal Education; Theatre of the Oppressed; Social Emancipation.

## ÍNDICE GERAL

### **INTRODUÇÃO**

1. Propósito do Estudo	2
2. Estrutura e Organização da Dissertação	3
3. Questões e Objetivos de investigação	4

### **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

1. A importância da UNESCO na orientação de políticas relacionadas com a educação de Adultos	8
1.1 Rutura ou mudança de paradigma?	12
2. Política de Educação de Adultos em Portugal no período pós-revolucionário: síntese da sua evolução	15
3. Considerações sobre a Educação Não Formal: síntese da evolução do conceito	20
4. O espectro educativo tripartido (formal, não formal e informal)	21
5. O Teatro do Oprimido como meio de Animação Sociocultural	26

### **CAPÍTULO II – TEATRO DO OPRIMIDO**

#### ***Um aliado na educação dos oprimidos***

1. Contextualização do objeto de estudo: o teatro e as suas formas de expressão	33
1.1 As tradições libertadoras do Teatro	34
2. Enquadramento metodológico	37
2.1 Estudo de Caso	38
2.2 Recolha de dados	39
2.2.1 Entrevista	39
2.2.2 Observação	40
2.2.3 Recursos bibliográficos em suporte digital	41
2.3 Análise de conteúdos	41
3. Apresentação e problemática: a génese do Teatro do Oprimido	43
3.1 A metáfora da Árvore	45
3.2 Metodologias e técnicas do Teatro do Oprimido	48
3.3 O papel do curinga	50



4. Sobre a opressão e os oprimidos: uma primeira abordagem	52
5. Fragmentos biográficos de Paulo Freire e de Augusto Boal: contributos para emancipação dos oprimidos	58
5.1 Paulo Freire	58
5.2 Augusto Boal	62
5.3 Da Pedagogia do Oprimido ao Teatro do Oprimido: conexões entre Freire e Boal	67

### ***CAPÍTULO III – FAZENDO TEATRO PARA DESCOBRIR-SE!***

#### ***Reflexões sobre a transformação social***

1. O Grupo de Teatro do Oprimido de Lisboa: contextos e projetos	76
2.A Rede Multiplica	80
3.A capacidade de narrar através de um espetáculo de Teatro do Oprimido	83
4. O processo criativo e democrático no GTO LX	87
5. A Residência Artística “2º Laboratório Ami-Afro”	89
5.1 Apresentação pública do Projeto	91
6. Os protagonistas do GTOLX: a descoberta de si próprio	96
7. Construir caminhos para a Cidadania e Emancipação Social: a revolução como referência	99
<b><i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i></b>	104
<b><i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i></b>	109
<b><i>ANEXOS</i></b>	113



## INTRODUÇÃO

*Nós somos uma pré-humanidade (nós não podemos dizer ainda que somos seres humanos), mas o teatro pode ajudar a eclosão dessa humanidade, o teatro pode ajudar a explosão dessa humanidade, o teatro pode ajudar o nascimento de uma verdadeira humanidade que só vai existir quando houver solidariedade. Sem solidariedade nós somos bichos, bestas selvagens. É isso que ainda somos, infelizmente, mas analisando isso, a gente pode passar a uma nova etapa e dizer finalmente um dia, nós agora somos seres humanos, porque nós agora somos solidários (Boal, 2007)<sup>1</sup>.*

Iniciarmos esta dissertação com um excerto de uma entrevista a Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido, tem como principal propósito levantar o véu de uma das suas ideias essenciais: a de que todos somos artistas, porque todos somos seres humanos, fazendo parte da nossa natureza criar, idealizar, metaforizar, sonhar, ser, efetivamente, humano.

A proposta metodológica de Boal parte, então, do pressuposto de que a capacidade de teatralizar é intrínseca ao ser humano e que o contacto com as técnicas, jogos e exercícios que compõem o arsenal do Teatro do Oprimido, permite ao ser humano despertar essa essência adormecida. Como tal, Boal criou o conceito de “espect-ator”, como aquele que observa a si mesmo mas que, em simultâneo, age e dramatiza, isto é, transforma-se de ser passivo a protagonista da sua própria história, apresentando em palco a sua versão (real) sobre a situação representada (ficção). Conforme atestou Berger (2012), a metodologia do Teatro do Oprimido situa-se entre a ficção e a realidade, “e aí está o extraordinário poder desse instrumento para potencializar a luta, dar voz a todos os oprimidos de todos os estratos de classe social” (p.111). Era justamente com essa convicção que Boal interiorizava a dramatização como ferramenta estética para as lutas sociais, pois através dela considerava que os

---

<sup>1</sup> Em: (<http://www.youtube.com/watch?v=LWwzzDN2A1c&feature=related>) Consultado a: 1 de Fevereiro de 2014.

indivíduos podiam construir meios de discussão política, mas também de ampliação da capacidade de leitura do mundo, bem como de instrumentos de intervenção sobre ele (Teixeira, 2007, p.83).

A presente investigação parte do pressuposto de que a metodologia proposta por Boal, pela sua natureza transgressora e inquietante, e por possibilitar a participação de todos os indivíduos independentemente do conhecimento ou não das técnicas teatrais, se adequa ao desenvolvimento de atividades com indivíduos que possuem trajetórias de vida marcadas por algum tipo de opressão social, como ocorre, essencialmente, com jovens e adultos.

## **1. Propósito do Estudo**

O primeiro contacto com o Teatro do Oprimido surgiu no âmbito deste Mestrado, numa das primeiras aulas da Unidade Curricular de Educação Não Formal, ministrada pela Professora Doutora Carmen Cavaco, tendo, este, desencadeado uma enorme curiosidade e profunda empatia acerca da metodologia proposta por Augusto Boal. E uma vez que o conhecimento detido acerca do Teatro do Oprimido era reduzido, a escolha deste trabalho refletiu, então, a vontade de conhecer e compreender o que é afinal o Teatro do Oprimido e como se concretiza na prática.

Quanto à sua pertinência, a mesma incide, na nossa ótica, na natureza intemporal da metodologia, no sentido de ser um método teatral que, embora tenha surgido em meados da década de 1960<sup>2</sup>, no Brasil, sob um contexto político e social específicos, se apresenta como uma estratégia de intervenção tão apropriada nos dias de hoje, ao ponto de ser desenvolvida em alguns países da Europa, nomeadamente em Portugal, mas também de outros continentes, como África e América Latina, por associações e grupos comunitários com diferentes características. Isto porque, o Teatro do Oprimido soube acompanhar o ritmo do tempo e das mudanças,

---

<sup>2</sup>O termo “Teatro do Oprimido” foi citado pela primeira vez na obra “Teatro do oprimido e outras poéticas políticas”, que reúne ensaios e artigos da autoria de Augusto Boal, escritos entre 1962 e 1973. Esta obra sistematizada as experiências vividas em vários países por onde viajou, nomeadamente da América Latina (Boal, 1980, p.1).

multiplicando-se e adequando-se aos vários contextos e a diferentes formas de opressão (o seu propósito de existência), seja esta coletiva ou individual. Ou seja, o Teatro do Oprimido, através das suas técnicas e práticas, potencia estratégias de emancipação social, pois confere aos sujeitos (participantes) instrumentos para a promoção da comunicação, interação, participação cívica e inclusão social. Ao mesmo tempo que surge associado aos “novos” movimentos sociais de resistência e ao atual ciclo global de protesto, em que as ruas e as praças voltam a ser o espaço central de campanhas e lutas políticas.

Todavia, embora nos tenhamos deparado com a existência de diversos estudos sobre o Teatro do Oprimido no seio académico brasileiro, o mesmo não acontece em Portugal, onde ainda são escassas as investigações sobre a metodologia, embora consideremos que, perante o atual contexto político, social e cultural que o país atravessa, esta se apresente como um caminho aliciante aos investigadores que pretendam encontrar respostas aos desafios com que se deparam enquanto seres individuais e sociais.

Assim, esta dissertação representa uma oportunidade para partilhar conhecimentos e experiências sobre o Teatro do Oprimido, no contexto português.

## **2. Estrutura e Organização da Dissertação**

Este trabalho encontra-se organizado em três capítulos principais: o primeiro, “Enquadramento teórico”, diz respeito à contextualização da problemática e do objeto de estudo, e à delineação do referencial teórico, visando a reflexão crítica sobre a evolução e tendências dos conceitos de Educação de Adultos e de Educação Não Formal, bem como dos domínios-chave deste trabalho: Educação de Adultos, Educação Não Formal; Teatro do Oprimido e Emancipação Social.

O segundo capítulo, “Teatro do Oprimido, um aliado na Educação dos Oprimidos”, conjuga as ideias teóricas da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, revelando os aspetos principais da sua proposta pedagógica e método, e a génese do Teatro do Oprimido. Através da resenha biográfica de Augusto Boal e da discussão dos

principais pensamentos e influências para a criação do Teatro do Oprimido (entre as quais se destacam as de Paulo Freire), apresentam-se argumentos que justifiquem as conexões entre a proposta pedagógica de Freire e a metodologia teatral de Boal. Descreve, ainda, os aspetos principais da metodologia, métodos e técnicas do Teatro do Oprimido. Delineamos também o percurso e opções metodológicas do estudo.

O terceiro capítulo, “Fazendo Teatro para descobrir-se, reflexões sobre a transformação social”, introduz o trabalho empírico deste estudo, contextualizando de uma forma descritiva o projeto onde se desenrolou a observação, procedendo-se posteriormente à caracterização do foco principal da investigação: o Grupo de Teatro do Oprimido de Lisboa.

A dissertação termina com a apresentação das principais conclusões do estudo, síntese e apreciação acerca das potencialidades do Teatro do Oprimido como um instrumento de emancipação social, bem como das questões que se levantam ou permanecem irresolúveis, no âmbito da análise efetuada e da temática em estudo.

### **3. Questões e Objetivos de investigação**

De acordo com Tuckman (2005), “a investigação é uma tentativa sistemática de elaboração de respostas às questões” (p.5). Questões, essas, que “surtem no âmbito de uma problemática e de um objecto de estudo” (idem, ibidem).

Para Canário (2003), as ciências sociais, nas quais se inscrevem as Ciências da Educação, “não estudam a realidade em si, ou fragmentos dela, mas sim objectos científicos, construídos pela própria actividade investigativa” (p.7). Nessa perspetiva, Cavaco (2008) referiu que “os objectos de estudo não existem per si, resultam de um processo de construção que é intrínseco a cada processo de investigação e ao investigador” (p.7). E, por isso, a cada investigação concreta corresponde um objeto de estudo específico, “construído com base num olhar teórico particular e enformado por um corpo articulado de teorias e de conceitos, isto é, por uma problemática” (Ferreira, 2003, p.13). Essa problemática teórica é como que um “conjunto articulado de questões que estabelece um corte e delimita zonas de visibilidade, fornecendo um

código de leitura e de tradução da realidade que se pretende estudar” (idem, ibidem). Por isso, subentende-se que nenhuma investigação social é neutra, pois a sua construção é baseada num olhar específico e num código de leitura particular (Canário, 1995, p.99).

Dando-se prioridade à descoberta exploratória do terreno, a presente investigação, alicerçada nas metodologias qualitativas, reveste-se de um carácter fundamentalmente indutivo e exploratório. Citando Albarello (1997), Magano (2004) referiu que “o procedimento indutivo parte da observação do terreno, (...) na sua base encontra-se uma pesquisa exploratória” (p.66), correspondendo esta, a “uma fase aberta na qual o investigador se situa como um verdadeiro explorador, se familiariza com uma situação ou um fenómeno e tenta descrevê-los e analisá-los” (idem, ibidem).

Assim, segundo Cavaco (2008), “a construção da problemática e do objeto de estudo, a definição do dispositivo de investigação e a recolha e análise de dados são questões interdependentes que constituem um processo gradual” (p.8), isto porque “o objecto da investigação qualitativa constitui-se progressivamente, em ligação com o terreno, a partir da interacção com os dados recolhidos e da análise que se realiza, e não somente a partir dos elementos teóricos sobre o domínio” (Deslauriers e Kérisit, 1997, p.92, citado por Cavaco, idem, ibidem). Desta forma, em vez de iniciar “com tipologias ou com hipóteses predefinidas”, tendo em vista a sua “verificação”, a investigação arranca com o “silêncio” (Ferreira, 2003, p.114).

É importante, no entanto, clarificar e distinguir o “objecto social” do “objecto científico” (Barbosa, 2011, p.6). Nesta investigação, o objeto social é o Teatro do Oprimido que, “face à sua riqueza, à sua projeção internacional e à contraditória ausência de debate em torno dele” (idem, ibidem), importa ser transformado em objeto de estudo (social), num objeto científico. Essa passagem de “objecto social” a “objecto científico” implica uma visão particular, neste caso dos investigadores (idem, ibidem).

Tal como os processos humanos e sociais, que são “abrangentes, dinâmicos e enleados” (Barbosa, 2011, p.6), o objeto social apresenta-se de forma complexa. Para melhorar a compreensão desta realidade complexa, “abrangente e dinâmica” (idem,

ibidem), contrapõe-se a perspetiva qualitativa de investigação, que tem como objetivo a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações num determinado contexto (idem, ibidem).

Bogdan e Biklen (1994, p. 134) consideram que a abordagem qualitativa permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos, no sentido em que permite capturar e compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto, particularizando e compreendendo os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade.

Nesta investigação pretende-se interpretar em vez de mensurar e procura-se compreender a realidade tal como ela é, experienciada pelos intervenientes (participantes e curinga) a partir das suas ideias, pensamentos e ações (seus valores, representações, crenças, opiniões, atitudes e hábitos).

Tal como Barbosa (2011) referiu, dando-se prioridade à descoberta exploratória do terreno, a entrada no campo de investigação não acarretou consigo um conjunto de questões ou objetivos estruturados e “pré-operacionalizados” (p.7). Contudo, estes foram sendo “problematizados, construídos e definidos, à medida que se dava a imersão com a realidade” (idem, ibidem), derivando nestes que serão expostos de seguida.

#### Objetivo Geral:

Assim, o objetivo geral desta investigação é analisar de que forma a metodologia do Teatro do Oprimido, na sua teoria e prática, funciona como um instrumento eficaz na compreensão da realidade, e na procura de alternativas para os problemas sociais e interpessoais emergentes, potenciando estratégias de emancipação social.

#### Objetivos específicos:

A partir do problema definido anteriormente, colocam-se as seguintes questões/objetivos específicos de investigação:



1. Aprofundar o conhecimento teórico acerca da metodologia do Teatro do Oprimido e do seu criador: Augusto Boal, relacionando-o com as ideias fundamentais de Paulo Freire;
2. Observar a aplicação prática do Teatro do Oprimido, em contexto português, e no trabalho com jovens e adultos;
3. Perceber de que modo é percecionada e sentida a experiência do Teatro do Oprimido, pelos principais intervenientes (participantes, curinga/formadores);
4. Questionar acerca das potencialidades do Teatro do Oprimido como instrumento eficaz na compreensão da realidade e na procura de alternativas para problemas sociais e interpessoais;

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Este capítulo tem por objetivo realizar uma breve análise da conceção teórica e da evolução das políticas de educação de adultos, em geral, e do conceito de educação não formal, em particular, com a finalidade de fornecer um referencial para análise e compreensão da emancipação social, resultante da ação metodológica do Teatro do Oprimido. Através dessa análise, tenta-se perceber de que modo as orientações políticas definidas a nível internacional e a nível nacional influenciam as políticas de educação de adultos, especificamente, no que concerne aos processos de educação não formal.

### **1. A importância da UNESCO na orientação de políticas relacionadas com a Educação de Adultos**

De acordo com Cavaco (2008, p. 47), a UNESCO, desde o seu início, tentou promover a projeção e a visibilidade da educação de adultos, e alertar para a importância estratégica da definição de políticas internacionais, bem como nacionais, neste domínio. O seu contributo foi, então, decisivo para a “construção” de uma política de educação de adultos, principalmente nos países representados nas Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), que definiram, a partir da segunda metade do século XX, a agenda e as prioridades deste domínio, ilustrando, por um lado, “a dimensão planetária da expansão da educação de adultos” e, por outro, o papel decisivo desempenhado em todo esse processo pelos organismos internacionais saídos do pós-guerra (Canário, 2000, p.12).

Nesse sentido, as orientações estratégicas definidas nas Conferências Internacionais, têm vindo a afirmar-se como eixos orientadores das políticas nacionais dos vários países membros da organização (Cavaco, 2008, p.48). Na primeira Conferência Internacional, a educação de adultos esteve, sobretudo, associada à educação popular, mas nas Conferências seguintes passou a estar, fundamentalmente, ligada à alfabetização e educação de base (idem, ibidem).

Assim, na I CONFINTEA, que se realizou em Elseneur, (Dinamarca), em 1949, sob o rescaldo da segunda guerra mundial, “falou-se sobretudo de educação popular” (idem, ibidem). Enfatizou-se o papel cívico da educação de adultos, atribuindo-lhe o papel de “encorajar a tolerância entre as nações, de promover a democracia, de criar uma cultura comum, de trazer esperanças aos jovens, de dar às populações um sentimento de pertença a uma comunidade” (Bhola, 1989, citado por Canário, 2000, p.12). Embora a importância estratégica da educação de adultos tenha sido visível e reconhecida nesta CONFINTEA, denotou-se, no entanto, um discurso ainda muito vago sobre este domínio (Cavaco, 2008, p.48).

A II CONFINTEA, que teve lugar em Montréal (Canadá), em 1960, marcou, a esse respeito, um ponto de viragem, já que existiu uma tentativa notória de dar um impulso ao desenvolvimento consistente do domínio da educação de adultos, na medida em que, tanto a nível nacional como internacional, a principal ênfase foi colocada no papel da educação de adultos nos processos de desenvolvimento económico, atribuindo-lhe prioridades estratégicas, em relação aos sistemas escolares tradicionais. Destaca-se, igualmente, a responsabilidade atribuída aos Governos no exercício da promoção de políticas de educação, em prol da supressão das desigualdades sociais, a nível mundial, tal como referiu Canário (2000, p.12). Subjacente ao “investimento público” na educação de adultos, estava a crença de que ser alfabetizado constituiria um arranque para o processo de desenvolvimento das sociedades e dos próprios indivíduos (Cabrito, 2008, p.94).

Nesse quadro, de acordo com Canário (2000, p.13), ganhou relevância o conjunto de atividades educativas orientadas para a alfabetização em que a UNESCO, na 13ª Conferência Geral, realizada em Paris, em 1964, aprovou um programa experimental mundial de alfabetização, que veio a concretizar-se no desenvolvimento de vários projetos piloto em países mais pobres (de África, Ásia e América Latina), ensaiando-se novas metodologias, nomeadamente, com recurso a processos de educação não formal que se afiguravam como o recurso adequado às necessidades eminentes (idem, ibidem).

Na III Conferência, realizada em Tóquio (1972), a associação entre a educação de adultos e o desenvolvimento foi reforçada e usada para sensibilizar os governos relativamente à importância deste domínio (Cavaco, 2008, p.49). Esse relatório introduziu o conceito de educação permanente, definindo-a como sendo “o conjunto de meios e métodos, que permitem dar a todos a possibilidade de compreender o mundo em evolução, e de estar em condições de poder participar na sua transformação e no progresso universal” (Idem, ibidem).

Ainda nesse ano, a UNESCO publicou o relatório “Aprender a Ser”, coordenado por Edgar Faure, que registou uma mudança na forma de encarar a educação e o sujeito aprendente, assente no seu pleno desenvolvimento. De acordo com o documento, a educação apresenta-se como um processo contínuo e global, onde “as vertentes cognitiva, afetiva, social e cultural se imiscuam”, visando desenvolver em cada indivíduo, “a capacidade e desejo permanentes de aprender e de se formarem” (UNESCO, 1972, p.10). O relatório corrobora, ainda, a premissa de que todos os contextos possuem em si mesmo um potencial educativo, deixando a Escola de assumir o papel exclusivo no ato instrutivo. Crê-se, a partir de então, que a aprendizagem é passível de se concretizar em todas as situações reais, quer sejam situações formais, não formais ou informais, onde o indivíduo é o próprio centro da aprendizagem, tornando-se num “co-produtor activo da sua educação” (Cabrito, 2008, p.98).

Esse argumento adquiriu maior enfoque, precisamente, a partir da década de 1970, com o surgimento do “projecto político-institucional da educação permanente”, ocorrendo o que Finger e Asún (2003) consideram “o momento federador da educação de adultos” (p.34). Segundo os mesmos autores, o projeto da educação permanente “forneceu um discurso coerente sobre educação de adultos, com que puderam identificar-se tanto formadores, como aprendentes, quer do Norte, quer do Sul” (p.31), conferindo à educação de adultos “uma identidade política (...), internacional e institucional, ao mesmo tempo que a tornava parte de um movimento humanizante global” (idem, ibidem).

Na perspectiva de Canário (2001), a educação permanente manifestou-se como um processo contínuo que se confunde com a existência e a “construção da pessoa”, e surgiu como “um princípio reorganizador de todo o processo educativo”, tendo como referência principal “a urgência do indivíduo como sujeito da formação” (p.3).

Na IV Conferência da UNESCO, realizada em Paris (1985), a educação continuou a ser percecionada como um direito universal, e defendeu-se a necessidade de se garantir a democratização da formação de adultos e da aprendizagem, como domínios fundamentais para a integridade da humanidade (Cavaco, 2008, p.50). Reforçou-se, novamente, a ideia de que o desenvolvimento da educação de adultos era indispensável para a concretização da educação permanente, e incentivaram-se os estados membros a tomar um conjunto de medidas estratégicas para promover, projetar e reconhecer o domínio da educação de adultos, com vista ao desenvolvimento dos países (idem, ibidem). A educação de adultos passou, então, a ser encarada, simultaneamente, como uma consequência da cidadania ativa e uma condição para a plena integração na sociedade, representando, assim, o surgimento da aprendizagem ao longo da vida como instrumento de participação dos cidadãos na promoção do desenvolvimento sustentável, alargando-se, pela primeira vez, o conceito a todo um conjunto de processos de aprendizagem formal, não formal e informal (Aníbal, 2013, pp.3-4).

No âmbito da 19.ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO (1976), que teve lugar em Nairóbi (Quénia), os estados-membros aprovaram as “recomendações” para o desenvolvimento da educação de adultos e consagraram o compromisso de promoverla como parte integrante do sistema educacional, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 1976, p.12). De acordo com as recomendações de Nairóbi, a educação de adultos é, então, considerada como,

o conjunto de processos educacionais organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, quer sejam formais ou não, quer prolonguem ou substituam a educação inicial nas escolas, faculdades e universidades, bem como estágios profissionais, por meio dos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus

conhecimentos, melhoram suas qualificações técnicas ou profissionais ou tomam uma nova direção e provocam mudanças em suas atitudes e comportamentos na dupla perspectiva de desenvolvimento pessoal e participação plena na vida social, econômica e cultural, equilibrada e independente; contudo, a educação de adultos não deve ser considerada como um fim em si, ela é uma subdivisão e uma parte integrante de um esquema global para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 1976, p.2).

Em suma, o papel do Estado na educação de adultos tem vindo a apresentar-se como um domínio de controvérsias e repleto de tensões, o que se torna, sobretudo, notório a partir dos anos 1970, com o movimento da educação permanente (Cavaco, 2008, p.50). Ao longo das primeiras quatro Conferências da UNESCO, constatou-se a pluralidade e riqueza de iniciativas no domínio da educação de adultos e argumentou-se que as políticas, neste domínio, deveriam orientar-se para uma “lógica de independência e descentralização” (idem, ibidem), porque só assim se “pode exercer à vontade o espírito de inovação e de pesquisa” (Lengrand, 1981, p.83, citado por Cavaco, 2008, p.50).

Todavia, também se considerou a importância da intervenção do Estado a nível da “concepção, execução, financiamento e acompanhamento das orientações políticas”, uma vez que a educação de adultos afigura-se como um domínio estratégico para o desenvolvimento dos países (Cavaco, ibidem).

### **1.1. Rutura ou mudança de paradigma?**

Segundo Cavaco (2008, p.50), o movimento da educação permanente foi influenciado por inspirações humanistas. Porém, nas últimas três décadas, veio a registar uma “progressiva perversão da lógica inicial” em consequência da “erosão dos ideais da educação permanente” (idem, ibidem).

Conforme referiu Canário (2000, p.89), a partir da década de 1990, surge a orientação da “aprendizagem ao longo da vida”, que adquiriu uma maior visibilidade na agenda política de diferentes organismos internacionais, como é o caso da UNESCO (Canário, 2000, p.89).

Todavia, na perspetiva de Cavaco (2008), o “aparente consenso” entre os fundamentos e orientações da educação permanente e da aprendizagem ao longo da vida “dissimulam diferentes perspetivas sobre o Homem e a educação” (p.51). Entre a educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida “há evidentes rupturas, sobretudo a nível ideológico, visão social e humanista de educação permanente para uma visão económica e realista da produção de competências” (Carré e Caspar, 1999, p.7, citado por Cavaco, 2008, p.51), evidente nas ideias que suportam a perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

De acordo com Barros (2011), enquanto a educação de adultos se assume como “um projeto de transformação social, à luz de uma ideologia humanista e solidária” (p. 189), sendo “herdeira de uma matriz eminentemente crítica”, a aprendizagem ao longo da vida representa uma visão de construir uma sociedade cognitiva, composta por organizações qualificantes autónomas e empenhadas na salvaguarda dos interesses privados (idem, ibidem).

Para Canário (2000, p.89), o alcance dos objetivos do movimento de educação permanente foi limitado no que respeita à componente das práticas educativas, uma vez que foi deturpado por três fenómenos de carácter “perverso” (p.88). Por um lado, formou-se uma conceção redutora acerca do domínio da educação permanente, limitando-o ao período de vida pós-escolar, passando a definição de educação permanente a estar “enleada” com a definição de educação e formação de adultos (p.89), gerando ambiguidade na sua utilização. Por outro, confundiu-se o processo de formação permanente com a extensão do modelo escolar, descrito como a “perpetuidade da escola” (idem, ibidem). Por fim, verificou-se a desvalorização dos saberes adquiridos por via da componente experiencial, privilegiando-se os que são adquiridos através do modelo escolar, gerando contradição no que concerne ao ideal

“aprender a ser” corroborado pelos pressupostos conceptuais da educação permanente (idem, ibidem).

Desta forma, o termo “educação ao longo da vida”, descrito no relatório “Aprender a Ser” (1972), passou a integrar o mesmo território semântico do conceito de “aprendizagem ao longo da vida”, citado, mais tarde, na declaração final da V CONFINTEA, que se realizou em Hamburgo (1997). Esta mudança representou um desenvolvimento substancial no domínio da educação de adultos, deixando a mesma de ser encarada apenas como subsistema educacional, para ser assumida como parte integrante de processos mais vastos de aprendizagem ao longo da vida, em que a ênfase passa da educação à aprendizagem (Aníbal, 2013, p.4).

Assim, a Declaração de Hamburgo (1997) destacou o potencial da aprendizagem e da formação de adultos para

fomentar o desenvolvimento ecologicamente sustentável, para promover a democracia, a justiça, a igualdade entre mulheres e homens e o desenvolvimento científico, social e económico, bem como para construir um mundo em que os conflitos violentos sejam substituídos pelo diálogo e por uma cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1998, p.19).

De acordo com Cavaco (2008), as transformações radicais nas políticas de educação de adultos, que se tornaram muito evidentes a partir da V Conferência da UNESCO (Hamburgo), foram influenciadas pelas orientações políticas da União Europeia, nomeadamente pelo relatório “Educação: Um tesouro a descobrir” (1996), coordenado pelo político francês Jacques Delors, que “se pode considerar o documento fundador desta nova orientação educativa” (p.119). Segundo o relatório Delors, a educação deve estruturar-se sob quatro princípios orientadores, ou melhor sob quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser (UNESCO, 1996).

A VI CONFINTEA, que se realizou em 2009, no Brasil, reafirmou a perspetiva global “da defesa da educação de pessoas jovens e adultas como sujeitos de direito” (Machado, 2009, p.2), bem como do compromisso do investimento dos Governos, na



avaliação e monitoramento das ações voltadas para processos formais e não formais de educação e aprendizagem ao longo da vida. Destacou-se, ainda, a importância do desenvolvimento de políticas de promoção de alfabetização, em especial nos países de Terceiro Mundo, orientados para a qualificação e requalificação profissionais (idem, ibidem).

A evolução dessas políticas reflete-se, segundo a autora, na linguagem e nos conceitos utilizados que evidenciam uma “mudança de ideologias e de preocupações políticas” (p. 87), patente na substituição das expressões “educação permanente” por “aprendizagem ao longo da vida”, “educação de adultos” por “educação e formação de adultos” e “saberes e conhecimentos” por “competências” (p. 118), configurando, no essencial, uma rutura com as anteriores concepções de educação de adultos, sobretudo ao nível dos objetivos das orientações preconizadas (idem, ibidem).

## **2. Política de educação de adultos em Portugal no período pós-revolucionário: síntese da sua evolução**

O “25 de Abril de 1974” foi acompanhado pela explosão do movimento social popular, que se seguiu ao golpe de Estado, e que acabou por atingir diversas áreas da vida social, entre estas a educação de adultos (Guimarães, 2009, p.1). Para este campo de práticas, a Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP), criada ainda em 1972, sob o regime autoritário, dinamizou uma política pública inovadora para o contexto português que procurou dar resposta às solicitações de iniciativa popular (idem, ibidem). Este serviço propôs-se articular o Estado com o movimento popular, constituindo-se, nas palavras de Melo e Benavente (1978), numa unidade “subversiva” da administração pública que implementou ações, simultaneamente, dirigida à “hierarquia ministerial” e às populações (p.16). O trabalho desenvolvido assentou, então, em dois objetivos: por um lado, responder diretamente às solicitações dos grupos sociais, procurando dar gradualmente respostas de carácter educativo, e despertar a vontade de desenvolvimento e de mudança coletiva através de uma

intervenção que, não tendo sido solicitada pelas comunidades, passava pelo registo escrito dos fenómenos culturais locais (Guimarães, 2009 p.1). E por outro, procurou-se ter em conta os conhecimentos e aprendizagens adquiridas pelos adultos (e não das que lhes faltava), nomeadamente, a cultura popular, o saber, o saber dizer, o saber fazer, aspetos que seriam, posteriormente, articulados com a escola e o meio profissional, através de iniciativas de formação profissional e da educação popular (Melo e Benavente, 1978, p. 18).

Em finais de 1975 já havia um Plano de Educação de Adultos, cujas primeiras medidas tomadas foram o apoio a atividades de natureza educativa, promovidas pelas organizações populares.

Já em 1979 realizaram-se os trabalhos preparatórios do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos que viria a definir os princípios organizativos do sistema educativo, considerando “o ensino recorrente de adultos como uma modalidade especial de educação escolar que visa assegurar uma escolaridade de 2ª oportunidade, com planos e métodos de estudo específicos, conferindo os certificados e diplomas atribuídos pelo ensino regular” (EURYBASE, 2006/07, p.156). Apesar do referido esforço de colocação da educação de adultos na agenda das preocupações e responsabilidades do governo ser importante e necessário, salienta-se a sua “ineficácia”, na medida em que, “as dinâmicas de mobilização de saberes comunitários tinham uma forte inspiração nas ideologias da formação de adultos, indo para além do estrito sentido da alfabetização” (idem, ibidem, p.91).

Esta “subordinação” da educação de adultos à educação escolar é confirmada, mais tarde, pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86)<sup>3</sup>, aprovada em 1986, que definiu a educação de adultos como “subsector” que integrou duas ofertas: o ensino recorrente e a educação “extra-escolar” (Guimarães, 2009, p.2). No que diz respeito à sua concretização, nas palavras de Guimarães (idem, ibidem), constatou-se que o ensino recorrente foi a oferta mais significativa em termos de adultos inscritos, professores e escolas (sobretudo públicas) envolvidos. Com a finalidade de promover a

---

<sup>3</sup> Em: (<http://dre.pt/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>) Consultado a 23 de Janeiro de 2014.

igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativos, o Estado, através do Ministério da Educação, assumiu um papel primordial na dinamização do ensino para adultos, nomeadamente ao nível da “concepção e do desenvolvimento de contextos e práticas”, principalmente no que “às formas educativas, ao currículo, aos métodos pedagógicos, ao acompanhamento e à avaliação dizia respeito” (idem, ibidem). Quanto à educação extra-escolar, desenvolvida com o apoio do Ministério da Educação, mas implementada por instituições não-governamentais (associações de educação popular, coletividades de cultura e recreio, cooperativas de cultura, organizações populares, organizações sindicais, comissões de trabalhadores, entre outras), ela foi muito menos relevante em termos de recursos humanos e materiais abrangidos e traduziu-se, em alguns casos, em atividades integradas em projetos de intervenção comunitária e animação sociocultural (idem, ibidem).

Com a adesão de Portugal à, então, Comunidade Económica Europeia, em 1986, a prioridade educativa passou, cada vez mais, a referenciar-se ao mundo empresarial e à definição económica de educação. Segundo Guimarães (idem, ibidem), com a instituição da União Europeia, a educação passou a ser entendida como estratégia de construção e de coesão do chamado espírito europeu.

Nesse contexto, de acordo com Lima (2004), regista-se na educação de adultos a emergência de perspetivas articuláveis com os “modelos de reforma social neoliberal” (p.24), assentes na defesa de políticas de modernização “de feição vocacionalista e produtivista” (idem, ibidem), realçando-se o crescente protagonismo de orientações de “feição neoliberal”, patentes na centralidade dada às novas “orientações vocacionalistas”, ao capital humano e mão-de-obra qualificada, bem como à formação profissional (Guimarães, 2009, p.2).

Face ao exposto, no final dos anos 90, o governo lançou um Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, promovendo, assim, a articulação entre educação e formação (idem, ibidem). Assumindo o seu trabalho nesse campo, através da criação do Decreto-Lei nº 387/99, o governo instituiu a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), que acabaria por ser responsável pela implementação do “Programa para o Desenvolvimento e Expansão

da Educação e Formação de Adultos - S@ber+. O seu propósito consistiu, sobretudo, na definição e operacionalização da educação de adultos, procurando dar resposta às novas exigências da sociedade de conhecimento globalizada e às mutações da vida profissional no mundo atual (Guimarães, 2009, p.3).

A modernização da economia, o necessário aumento da competitividade e a “omnipresença de novas tecnologias” (idem, ibidem) exigiam trabalhadores mais qualificados, com maior capacidade de adaptação, detentores de outros e mais complexos conhecimentos e competências, perante uma sociedade cujos níveis educativos da população adulta e, sobretudo, da população ativa apresentavam valores baixos quando comparados com os restantes países da União Europeia e da OCDE (Guimarães, 2009, p.3).

Deste modo, o referido Programa, veio apresentar e disseminar uma nova concetualização do campo da educação de adultos, que passou a integrar o campo da Educação e Formação de Adultos, entendendo-se por tal,

(...) um conjunto de intervenções que, pelo reforço e complementaridade sinérgica com as instituições e as iniciativas em curso no domínio da educação e da formação ao longo da vida, se destinam a elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e a promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania activa e a empregabilidade (Melo et al., 2002 , p. 11).

A partir de 1997 a temática sobre educação de adultos começa a ganhar destaque nas agendas políticas e nos debates públicos, devido à sua importância. Esse debate em torno da educação de adultos pretendia procurar soluções para fazer face ao atraso de anos da consolidação desse domínio, bem como para garantir a igualdade de oportunidades, lutar contra a exclusão social e preparar a transição para a “sociedade de conhecimento”.

É neste quadro que surgem um conjunto de ofertas educativas e formativas que alargam a participação dos adultos e reforçam dimensões sociais, económicas e políticas da sua participação em sociedade. De entre estas, destacam-se aquelas que valorizam os saberes adquiridos pela experiência “ao longo da vida”, assim como

outras que reforçam a articulação entre competências escolares e competências de vida, como no caso daquelas que se suportam nos saberes promovidos ou reconhecidos pelos referenciais de competências-chave (Guimarães, 2009, p.3).

Desde 2005 até 2012, a Iniciativa Novas Oportunidades, pretendeu aumentar a oferta de profissionalização, assegurar uma gestão territorial integrada dos cursos e redes de estabelecimentos, desenvolver um sistema de avaliação qualificada, promover uma maior adequação da educação e formação de adultos às expectativas de condições de participação da população ativa, mobilizar grandes empresas e associações empresariais para a formação dos seus ativos, entre outros aspetos, sendo estas ofertas da responsabilidade da Agência Nacional para a Qualificação, sob dupla tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Segurança Social (Guimarães, 2009, p.3). Para a prossecução dos objetivos propostos foram consolidadas novas ofertas educativas e formativas, com certificação escolar e profissional que permitiam facilitar a empregabilidade dos ativos. Foram, igualmente, concebidos percursos formativos orientados para a atualização, reciclagem e aperfeiçoamento profissional, bem como conteúdos dos domínios das tecnologias de informação e comunicação e, entre outras medidas, alargou-se ao 12º ano o sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas em todos os contextos (formais, não formais e informais).

Através da Resolução de 20 de dezembro de 2011, o Conselho da União Europeia apelou à adoção de uma Agenda Europeia para a Educação de Adultos renovada, alterando a designação do organismo responsável pelo domínio da educação e formação de adultos, para Agência Nacional para Qualificação e Ensino Profissional. Ao abrigo da mesma, a educação de adultos deve ser encarada como um contributo significativo para se alcançar os objetivos da Estratégia Europa 2020, que assentam no “crescimento inteligente, sustentado e inclusivo”, apendo, aos estados-membros, o empenho no desenvolvimento da educação de adultos, sendo esta mais uma etapa da

aprendizagem ao longo da vida, na qual se interligam todas as competências e saberes obtidos em diversos contextos (formais, informais e não formais)<sup>4</sup>.

### **3. Considerações sobre a Educação Não Formal: síntese da evolução do conceito**

Desde que surgiu na agenda internacional no âmbito das grandes questões sobre educação, em 1968, instigada pelo estudo apresentado por Philip H. Coombs, intitulado de “A crise mundial da Educação”, a Educação Não Formal (ENF) tem sido, nas últimas décadas, objeto de um intenso e prolongado debate sobre as suas origens, os seus contornos, a sua aplicabilidade e, sobretudo, a sua utilidade ou pertinência nos diferentes contextos políticos, sociais, económicos, culturais e educativos da atualidade (Pinto, 2007, p 12).

Alguns autores, como Coombs e Ahmed (1968), Trilla-Bernet (2003) e Poizat (2003), apontam, aliás, como preocupação “despoletadora” da emergência da ENF, as situações de pobreza no contexto rural ou, de forma mais genérica, a necessidade de suprir carências educativas nos países subdesenvolvidos, particularmente nos continentes africano e latino-americano. Segundo Pinto (2007) é consensual dizer-se que a ENF surgiu como conceito e como resposta educativa para “superar os problemas não resolvidos do sistema formal de ensino” (p.46), sobretudo num contexto de desenvolvimento.

Segundo Canário (2000, p.11), o reconhecimento de outros modos de aprender, que valorizam a aprendizagem que ocorre ao longo da vida, está associado a dois grandes processos sociais. Por um lado, com o desenvolvimento de movimentos sociais, como o movimento operário e as lutas sindicais, mas também com os movimentos que reivindicavam a democratização do acesso à educação e informação, entendendo que, por meio da cultura e da educação, os cidadãos adquiririam noções básicas para participar da vida política, social e cultural da nação. Por outro, ao processo de formação e consolidação dos sistemas escolares nacionais que conduziu,

---

<sup>4</sup>Em (<http://www.agenda.anqep.gov.pt/np4/16>) Consultado a 29 de Janeiro de 2014.

segundo uma “lógica de extensão ao mundo dos adultos”, à emergência de modalidades de ensino de “segunda oportunidade”, à partida mais libertos dos formalismos do sistema tradicional educativo e apostados na adaptabilidade das práticas pedagógicas às necessidades e expectativas específicas dos seus públicos-alvo, porventura mais desfavorecidos (idem, ibidem).

Para Canário (2006), “o acto aprender é tão necessário, natural e inevitável como respirar” (p.160). Por isso, referiu que “a maior parte daquilo que sabemos não foi aprendido na escola”, ou seja, “não obedecem aos requisitos do modelo escolar”, correspondendo ao que, de uma forma genérica, designa o domínio da ENF (idem, ibidem).

#### **4. O espectro educativo tripartido (formal, não formal e informal)**

De acordo com a investigação documental realizada, constatámos que não existe, hoje, uma definição consensual e, por isso, única de Educação Não Formal (ENF), o que, segundo Pinto (2007, p.12), nos coloca diante de um “quase-paradoxo”. Na verdade, a definição de ENF acarreta contradições, bem como incertezas e dúvidas sobre o seu significado, pertinência e valor intrínseco que se traduzem na amplitude e complexidade do seu campo de ação. Segundo Pinto (idem, ibidem, p.13), o conceito pode, então, definir-se, simultaneamente, como: um universo vasto, heterogéneo e dinâmico de práticas educativas; uma prática metodológica alternativa; um programa educativo concebido à luz de estratégias políticas; um movimento de base (quase) ideológico; uma prática transformadora; um domínio da teoria e da investigação; ou, ainda, um domínio da prática e da experiência (idem, ibidem).

A verdade é que, na perspectiva de Pinto (idem, ibidem), esta falta de reconhecimento “anacrónica” resulta, em parte, de constrangimentos oriundos da relação, por vezes, difícil e assimétrica entre Educação Formal (EF), ENF e Educação Informal (EI).

No final da década de 1960, no âmbito da Conferência sobre a Crise Mundial da Educação, organizada pela UNESCO, mencionada no ponto anterior, Coombs, e mais

tarde desenvolvido em conjunto com M. Ahmed (1974), introduziu da seguinte forma estas três partições do espectro educativo:

A Educação Formal é comumente identificada com a educação escolar, e é entendida como o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas, com uma estrutura, um plano de estudo e papéis definidos para quem ensina e para quem é ensinado. Conduz normalmente a um determinado nível oficializado por um diploma (Coombs e Ahmed, 1974, p. 8, citado por Rogers, 2004, pp.78-79).

A Educação Não Formal apesar das impressões contrárias, não constitui um sistema distinto e separado de educação, paralelo ao sistema formal de educação. É qualquer atividade educacional organizada, sistemática, desenvolvida fora do âmbito do sistema formal, que visa a oferecer tipos selecionados de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como crianças. Assim definida, a educação não formal inclui, por exemplo, extensão rural e programas de treinamento de agricultores, programas de alfabetização de adultos, ensino profissionalizante oferecido fora do sistema formal, clubes de jovens com finalidade substancialmente educacional, e vários programas comunitários de capacitação em saúde, nutrição, planeamento familiar, cooperativas, etc. (idem, ibidem).

A Educação Informal é o processo ao longo da vida através do qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, capacidades, atitudes; a partir das experiências quotidianas e da interação com o meio ambiente – em casa, no trabalho, no lazer; a partir do exemplo e das atitudes da família e dos amigos; das viagens, lendo jornais e livros, ou ouvindo rádio, vendo filmes ou televisão. Em geral, a educação informal não é organizada, nem sistematizada, nem sequer, muitas vezes, intenciona, mas constitui até ao presente a maior fatia da aprendizagem total durante a vida de uma pessoa – mesmo para aquelas que são altamente escolarizadas (idem, ibidem).



De acordo com Canário (2000), esta perspetiva que integra e articula diversos níveis de formalização da ação educativa, surge associada à emergência do conceito de educação permanente, no início da década de 1970 (como analisámos no ponto 1.), bem como à “globalização do pensamento” (p.79), e da própria ação educativa, passando a encarar-se o processo educativo como um *continuum* (p.80). Com efeito, estes três níveis de formalização, justamente por apresentarem essa característica de permanência e de continuidade, “não se apresentam como estanques e rigidamente delimitados”, podendo articular-se “de modo fecundo”, como frisou o mesmo autor (idem, ibidem).

Nesse sentido, no que concerne ao plano das práticas educativas advindas dos novos campos de intervenção, como é o caso da Animação Sociocultural<sup>5</sup>, Canário (idem, ibidem) afiançou que, é no domínio da EI que, preferencialmente, estes se inserem, na medida em que, neste nível de formalização a ênfase é colocada mais sobre os “efeitos” do que sobre as “intenções” das práticas decorrentes, destacando-se as modalidades de “autoformação, de ecoformação e de heteroformação entre pares”, embora se inscrevam também nos domínios formais e não formais (idem, ibidem).

Se os níveis de formalização formais e não formais estiveram no centro do debate europeu no âmbito das grandes questões sobre educação, na década de 1960, já a EI correspondeu, na perspetiva de Canário (idem, ibidem), até um passado recente, “a uma face não visível do icebergue educativo”, logo a sua visibilidade implica “estabelecer uma rutura com a definição de situação educativa”, que reproduz o protótipo do modelo tradicional de ensino, “nomeadamente a questão da intencionalidade” (idem, ibidem).

A nível europeu existem duas obras de referência terminológica fundamentais, que abrangem a EF, ENF e EI e que se referem às duas edições de um Glossário elaborado pelo CEDEFOP<sup>6</sup> (2004<sup>7</sup> e 2008<sup>8</sup>) e o manual “Classificação das Atividades de Aprendizagem” elaborado pelo EUROSTAT<sup>9</sup> (2006<sup>10</sup>).<sup>11</sup>

---

<sup>5</sup> Assunto abordado neste capítulo.

<sup>6</sup> Terminologia para European Centre for the Development of Vocational Training.

Segundo o Glossário do CEDEFOP (2008), o conceito de EF abrange as atividades realizadas num “contexto organizado e estruturado (...) explicitamente concebidas como aprendizagem” (p.85), integrando não apenas os programas escolares ou académicos que permitem obter as principais qualificações nacionais, mas também, as atividades de educação e formação de curta duração conducentes a diversos tipos de certificação (idem, ibidem). Comparativamente, a ENF integra “atividades planificadas” (p.93), sendo que essas atividades “não são explicitamente designadas como aprendizagem” (idem, ibidem).

No entanto, a definição de EF constante do manual do Eurostat (2006) é mais restritiva. Segundo a descrição apresentada (idem, ibidem, p.13), o conceito refere-se a programas educativos que permitem obter as principais qualificações escolares ou académicas nacionais, excetuando os cursos de educação e formação de curta duração, que conferem outros tipos de certificação (por exemplo, cursos de literacia para adultos), e que se inserem no conceito de ENF.

No que diz respeito à definição de EI, comparando a informação explicitada nos documentos de referência, o mesmo apresenta uma definição contraditória. Enquanto no Glossário do CEDEFOP (2008) o mesmo é definido como aprendizagem “não intencional por parte do aluno” (p.133), onde se introduz um termo suplementar que é designado por “aprendizagem aleatória” (idem, ibidem) (de carácter intencional), o manual do Eurostat (2006) define EI como aprendizagem de carácter “intencional, mas [...] menos organizada e menos estruturada” (p.13).

De acordo com o Relatório da Comissão Europeia sobre a Educação Formal de Adultos (2011), as significativas diferenças nas definições acima descritas podem

---

<sup>7</sup> Cedefop, 2004. *Terminology of Vocational Training Policy. A multilingual glossary of an enlarged Europe*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

<sup>8</sup> Cedefop, 2008. *Terminology of European Education and Training Policy. A Selection of 100 key terms*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

<sup>9</sup> Designação de Gabinete de Estatísticas da União Europeia

<sup>10</sup> Eurostat, 2006. *Classification of Learning Activities – Manual*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

<sup>11</sup> No **Quadro 3.**, em Anexo, sintetizamos os aspetos conceptuais de Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Informal, segundo o CEDEFOP (2008) e o Eurostat (2006)

resultar do facto dos documentos terem sido elaborados para diferentes fins. Nesse sentido, enquanto o manual do Eurostat (2006) foi concebido como “instrumento para a compilação e apresentação de estatísticas e indicadores comparáveis sobre as atividades de aprendizagem” (p.19), o Glossário do CEDEFOP teve como objetivo “identificar e definir os termos essenciais à compreensão da atual política de educação e formação na Europa” (idem, ibidem).

Desta forma, sublinhamos que as grandes questões relacionadas com a educação e as estratégias de intervenção educativas e sociais centram-se, sobretudo, na definição das fronteiras entre os três domínios do espectro educativo. Em geral, de acordo com Pinto (2007, p.50), diferentes autores como Trilla-Bernet (2003), Poizat (2003) e Vazquez (1998) apresentam como principais critérios que delimitam a EI das restantes duas, a intencionalidade, o carácter metódico e sistemático, a duração e universalidade do processo educativo, a estruturação das atividades educativas e a dimensão institucional inerente à ação educativa. As atividades de ENF são, tendencialmente, dotadas de uma maior flexibilidade, maior abertura a novas realidades e matérias e mais permeáveis à experimentação e à inovação.

Seguindo estes critérios, como refere Pinto (2007, p.51), a educação num contexto informal não seria, ao contrário das restantes, nem intencional, nem metódica, nem sistemática, nem estruturada, seria ilimitada no tempo, isto é, ao longo de toda a vida, e dirigida a um número e tipo indiferenciado de pessoas, sendo que a dimensão institucional estaria praticamente ausente deste tipo de educação.

Quanto à diferenciação entre EF e ENF, o mesmo autor (idem, ibidem) enuncia como principais critérios, o metodológico e o estrutural, em que a ENF se distingue da EF sobretudo porque, ao propor dinâmicas pedagógicas e metodológicas especificamente desenhadas, distancia-se dos procedimentos escolares convencionais. Por outro lado, apesar de se tratar de uma ação educativa estruturada, a ENF não padece dos constrangimentos da EF, no que respeita às suas dimensões política, administrativa e legal (pp.52-53).

Nesse sentido, a ENF, enquanto prática educativa intencional, sistemática, estruturada e específica, abarca um conjunto de características-chave, articuladas

entre si, que proporcionam um contexto de aprendizagem favorável ao desenvolvimento de determinadas competências, essencialmente pessoais e sociais, que o ensino formal, por si só, tem dificuldade em desenvolver (idem, ibidem). Destacam-se, então, a centralidade do aprendente na abordagem pedagógica; a valorização da experiência como fator de aprendizagem; a promoção da participação ativa e voluntária em ambientes não-hierárquicos; a predominância da avaliação qualitativa, contínua e participada por todos; a proposta educativa assente em valores e princípios determinados, conducente a processos de transformação pessoal e coletiva (idem, ibidem, p. 54). Para o mesmo autor, estas características transformadoras têm, assim, como base um conjunto de valores sociais e humanos, dos quais se destacam a igualdade de oportunidades, a solidariedade, a cooperação, a coesão social, a valorização das diferenças, a cidadania ativa e a democracia participativa, com vista à inclusão (idem, ibidem).

## **5. O Teatro do Oprimido como meio de Animação Sociocultural**

De acordo com Úcar (1994, p. 123), que tem como uma das suas vertentes académicas o estudo dos processos e ações de Animação Teatral, a metodologia do Teatro do Oprimido assenta num conjunto de práticas socioeducativas direcionadas a populações e comunidades, que visam potenciar processos de criação cultural, reforçando as competências dos participantes, através de metodologias dramáticas ou teatrais. A metodologia de Boal enquadra-se, nesse sentido, numa vertente da Animação Sociocultural, enquanto estratégia de intervenção social e educativa, que tem como meio ou instrumento a utilização de técnicas teatrais, embora corresponda a um universo “complexo, heterogéneo, versátil e de difícil integração conceptual” (idem, ibidem). Úcar (idem, ibidem) enunciou, ainda, um diversificado conjunto de metodologias de Animação Teatral que apresentam similitudes com o Teatro do Oprimido, tais como “teatro social”; “teatro-debate”; “teatro popular”; “teatro do desenvolvimento”, entre outros, que diferem entre si, em termos de princípios, de

objetivos e/ou de técnicas (Barbosa, 2011, p.5). Contudo, ainda que a metodologia do Teatro do Oprimido apresente várias fações, unindo a arte, o teatro, a educação, a política e a intervenção social, apresenta-se como uma metodologia específica que tem uma origem, um criador, uma história, uma filosofia e técnicas muito concretas e definidas (idem, ibidem), como analisaremos no decorrer desta dissertação.

Numa perspetiva metodológica, o Teatro do Oprimido resulta como um meio de Animação Sociocultural, pois promove um conjunto de técnicas destinadas a potenciar a comunicação, a interação, a participação, o protagonismo e a autonomia dos sujeitos participantes (Bento, 2012, p.94).

Segundo Bento (idem, ibidem), a eficácia dos projetos de Animação Sociocultural, partindo de um objeto artístico como o Teatro, resulta “dos aspetos globais da criatividade e dos aspetos da gestão cultural” (p.94), que articulam fatores da dinâmica sociocultural, com fatores da criação artística (idem, ibidem). Nesse sentido, num contexto de Animação (intervenção) Sociocultural, o teatro afigura-se, precisamente, como um dos elementos essenciais para o desenvolvimento de processos criativos individuais ou coletivos (idem, ibidem). Segundo Lopes (2012, p.141), “o Teatro na Animação não deve servir para formar atores, mas para possibilitar ao ser humano um insubstituível instrumento para o tornar mais expressivo, comunicativo e, sobretudo, mais humano” (idem, ibidem).

Com efeito, a Animação Sociocultural e o Teatro possuem uma relação estreita “bidirecional”, próxima da Cultura e dos processos culturais, embora se mantenham “fora dela”, contribuindo, em conjunto, para a criação de processos significativos inovadores (Bento, 2012, p.111). Se na Animação Sociocultural o objeto é polissémico e transversal à vida dos indivíduos, dotado de especificidade e autonomia, permitindo criar espaço para estimular a consciência individual e coletiva e, consequentemente, possibilitar a mudança e a emancipação social. Já no Teatro, o objeto representa o espaço e o tempo da situação que se pretende mostrar como “uma alternativa à vida das pessoas”, por se entender como um meio de expressão e comunicação, criando abertura para o questionamento, o debate e a partilha de ideias como caminhos para a mudança e transformação (idem, ibidem).

A Animação e o Teatro percorrem, assim, o itinerário dos interesses e das necessidades das comunidades, que se traduz pelo surgimento de novos “territórios” sociais, tendo em vista a mudança e a melhoria da qualidade de vida das populações (idem, ibidem, p.142).

O objetivo da Animação no Teatro, ou melhor da Animação Teatral, visa, então, a promoção do Teatro junto de um público, levando-o a descodificar os “inúmeros códigos teatrais”, possibilitando a formação do espetador pela via do espetáculo, desempenhando o Animador/Encenador, o papel de “facilitador/mediador” do debate em torno de leituras plurais da própria dramatização (idem, ibidem).

Segundo Pavis (1998, p.15), esta corrente, que funde o Teatro e a Animação, surge associada à matriz francófona, difundida nos anos 70 do século XX, e expressava-se a partir dos seguintes pressupostos:

(...) a animação entendeu que o teatro não se reduz à análise de um texto e sua encenação, e sim que nem toda a inovação e criação têm a sorte de serem correctamente recebidas num contexto em que o público foi preparado para a arte dramática. É portanto, por intervenções em escolas ou locais de trabalho que esta política de animação deverá começar. Iniciando os jovens espectadores no jogo dramático ou na leitura do espectáculo, a animação investe num público futuro, sem poder testar imediatamente os resultados de seus esforços” (Pavis, 1998, p.15).

Em Portugal, o Teatro como meio de Animação Sociocultural estendeu-se, durante aquele período, às dimensões social, cultural e educativa, tornando-se um aliado do processo de construção da sociedade democrática, uma vez que era “algo vivido, participado e partilhado” (Lopes, 2012, p.143). Como Canário referiu (2000, p. 72), a enorme diversidade de práticas educativas emergentes na área social, abrangeu públicos distintos e foram desenvolvidas por instituições que têm vindo a especializar-se nessa matéria, assim como por profissionais certificados, caracterizando-se como um importante contributo para a evolução do próprio campo da educação de adultos. Segundo Lopes (2012),

No Portugal de Abril já não basta a difusão Teatral (...) torna-se imprescindível um Teatro ligado à resolução de problemas concretos das populações e pela via do Teatro foi possível alfabetizar, foi possível partilhar saberes, pelo Teatro as pessoas foram ensinadas a participar e a tornarem-se cidadãos com cidadania plena (p.145).

O Teatro tornou-se, então, “ponto de encontro e reencontro” (Lopes, 2012, p.145) e uma “necessidade humana”, pois permitiu dar voz e “expressividade corporal” a quem não se fazia ouvir (idem, ibidem).

No final da década de 1980 a Animação Teatral assume, em termos nacionais, uma dupla perspetiva, assente, por um lado, na referida matriz francófona associada ao papel do Animador Teatral, centrada, sobretudo, na apresentação e na discussão do espetáculo. Por outro, na perspetiva inspirada no movimento teatral revolucionário e de intervenção que ganhava raízes nos países da América Latina, onde alguns nomes, como o de Augusto Boal, ganhavam projeção. As técnicas do Teatro do Oprimido, nomeadamente, o Teatro Didático, o Teatro Fórum, o Teatro Jornal, o Teatro Invisível e o Teatro Legislativo, tinham como objetivo potenciar processos de consciencialização e de intervenção social, com o intuito de criar mecanismos cuja missão seria “alertar, informar, prevenir, animar, educar” (Lopes, 2012, p.143-145), possibilitando a aprendizagem “centrada no desenvolvimento do poder de comunicação, na capacidade de interação, na transformação de espectadores em actores e na vivência de emoções” (idem, ibidem).

Esta emergência da Animação Sociocultural como um campo de práticas educativas está associada a um conjunto de mutações sociais ocorridas, essencialmente, a partir da década de 1960, como consequência do rápido crescimento económico e demográfico, coincidente com questões de natureza social, como o envelhecimento da população, e a necessidade de preenchimento de lacunas associadas à integração social e ao lazer (Canário, 2000, pág. 74). Assistindo-se, por isso, a uma estratégia de enquadramento social a quatro dimensões.

a primeira, a “dimensão política”, utilizada como objeto da democracia; depois, a “dimensão cultural”, utilizada como objeto de expressão popular; a terceira a “dimensão social”, utilizada como objeto de afirmação individual e coletiva; finalmente, a quarta dimensão, a “educativa”, utilizada como objeto da educação permanente, ou ao longo da vida, conforme Relatório da UNESCO sobre a Educação para o século XXI (Bento, 2003, p.102).

A Animação Sociocultural, enquanto “fenómeno social total”, que “impregna toda a realidade social e educativa” (Canário, 2000, p. 74), ganhou terreno e evoluiu, deixando de ser encarada como metodologia destinada, fundamentalmente, a dinamizar a relação dos cidadãos com o conhecimento do seu património cultural, passando, sobretudo, a promover a interação entre os indivíduos e entre comunidades, com o objetivo de potenciar a sua capacidade expressiva e, também, de se tornar uma estratégia de intervenção social e educativa ao serviço de projetos de desenvolvimento em contextos socialmente deprimidos, quer nos países industrializados quer no Terceiro Mundo (idem, ibidem, p. 75).

Para Picart (1989, citado por Bento, 2003, p. 119), a Animação Sociocultural caracteriza-se como um método de intervenção territorial e, também, como um instrumento pedagógico, pois permite agregar e reunir, a partir da cultura e das atividades culturais, indivíduos com objetivos e desejos comuns, tornando possível uma “situação de democracia cultural”. De acordo com Canário (2000, p.72), embora na sua configuração e dimensão atuais, a Animação Sociocultural corresponda a um campo de práticas sociais e educativas recentes, a verdade é que, o quadro concetual e epistemológico caracteriza-se pela “grande diversidade e latitude” (idem, ibidem), permitindo que se criem diversas ideias de funções, bem como modalidades de intervenção. Besnard (citado por Bento, 2003, p.108), referindo-se às cinco grandes funções sociais atribuídas à Animação Sociocultural (adaptativa e integradora; recreativa; educativa; ortopédica e crítica), considerou que as mesmas são parte integrante de um contexto geral de uma sociedade industrializada, hierarquizada, quase “despersonalizada”, dando a entender que a sua atuação pode reforçar



processos de normalização e consciencialização de “atitudes ativas e de críticas”, indissociáveis dos sistemas democráticos (p.108).

É nessa perspetiva de “ambiguidade semântica” e de “carácter polissémico” que a Animação Sociocultural se inscreve, apropriando-se de um estatuto privilegiado de “indutor de vivências e reflexão”, traduzidas nos processos de autonomia e participação coletiva, gerando uma enorme dificuldade em produzir-se “definições” que ultrapassem uma abordagem “muito generalista”, que pouco progrediu nas últimas décadas (Canário, 2000, p. 72). Facto que traduz “a riqueza e a complexidade dos fenómenos constituintes”, podendo enunciar-se como traços comuns, presentes numa grande diversidade de práticas e de contextos: o carácter de voluntariado da participação; a natureza aberta das atividades (podendo acolher público distinto); o carácter “desinteressado” das atividades, que não supõem requisitos prévios, não conduzem à obtenção de certificados, mas constituem respostas educativas a necessidades sociais, como complemento da oferta educativa formalizada. Por outras palavras, não conduzem a finalidades “patentes” (idem, ibidem).

Bento (2003) procurou, através da sua investigação sobre os processos de desenvolvimento no Alto Alentejo, desencadeados a partir do Teatro e da Animação, “reelaborar” um novo conceito de Animação, visando, do ponto de vista conceptual, fundamentar a realidade territorial e cultural da região estudada e, do ponto de vista epistemológico, torna-lo menos confuso e mais operacional. Assim, propôs a seguinte definição:

A Animação Sociocultural é uma forma de acção sociopedagógica que, sem ser única, se caracteriza pela procura e pela intencionalidade de gerar processos de participação das pessoas em áreas culturais, sociais e educativas que correspondam aos seus próprios interesses e necessidade (p.120)

Ao assumir a Animação Sociocultural como um “método e ação eficazes”, o mesmo autor (idem ibidem) justificou que, desta forma, “é-nos permitido colocar o teatro e as suas formas de expressão como um dos conteúdos privilegiados, capaz de contribuir, da mesma forma eficaz para o desenvolvimento sociocultural local e regional”(idem,

ibidem). Ressalvando que, “se deve respeitar a tradição”, isto é, ter em conta as realidades do território, do contexto social e cultural onde se pretende atuar, sem, contudo, descurar a inovação (idem, ibidem, p.121). Por essa razão, a Animação Sociocultural apresenta-se como um conceito amplo, integrador e em constante evolução. Não obstante, é também um conceito de difícil delimitação epistemológica, porque abarca realidades distintas e diversas (idem, ibidem).

## **CAPÍTULO II – TEATRO DO OPRIMIDO**

### **Um aliado na educação dos oprimidos**

Neste capítulo procedemos à análise das ideias teóricas e dos fundamentos principais da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, bem como dos aspetos fundamentais referentes à sua vida e obra, entrelaçando a estes, com a metodologia do Teatro do Oprimido. Através da síntese biográfica de Augusto Boal, assim como dos principais pensamentos e influências, dos quais se destacam as ideias de Paulo Freire, apresentando argumentos que justifiquem as conexões entre a proposta pedagógica de Freire e a metodologia teatral de Boal, a fim de compreendermos o processo de emancipação social. Neste, traçamos, igualmente, o percurso e opções metodológicas do estudo, assim como explicitamos o motivo da escolha dos instrumentos de recolha de dados.

#### **1. Contextualização e apresentação do objeto de estudo: o Teatro e as suas formas de expressão**

A história do Teatro está intrinsecamente relacionada com a evolução da humanidade. Constitui, portanto, a arte de representar e advém das situações vividas pelo ser humano que, por culto, religiosidade, louvor, prestígio, entretenimento, ou simplesmente por pura expressão artística, exterioriza as suas emoções “num mundo da fantasia muito parecido com um mundo real” (Silva, 2006, p.31), procurando a satisfação social. Associa-se o início da sua trajetória à Grécia antiga onde se venerava os deuses, especificamente, Dionísio, deus do vinho e da fertilidade. Nesse sentido, reconhece-se a sua origem etimológica proveniente do grego *Théatron*, que significa “contemplar, olhar com atenção, perceber” (Sotto, 2006, p.125) e que designava, na Grécia antiga, o espaço/local onde decorriam os mais variados espetáculos, tais como danças ritualísticas, festas públicas, cerimónias populares, funerais solenes, desfiles militares, entre outros eventos, que se acomodavam nas ruas ou nas praças e traziam para o círculo de cena as dimensões mais complexas e significativas da existência

humana, marcando o início da arte teatral, tal como hoje a concebemos (idem, ibidem).

Porém, de acordo com Magalhães J. (1980, p.4), embora para o senso comum ocidental o berço do Teatro seja a Grécia antiga, a verdade é que a arte teatral não é propriamente uma invenção genuinamente grega que se espalhou pelo mundo, mas uma manifestação artística presente em várias culturas, que se multiplicou de forma espontânea, ainda que, na sua maioria, por imitação. Há indícios que, antes mesmo do “florescimento” do Teatro grego da Antiguidade, a civilização egípcia tinha nas suas manifestações e expressões representativas da sua cultura, ou seja, nos rituais de exaltação às principais divindades da sua mitologia, características que as aproximavam de representações dramáticas (idem, ibidem). Também na China e na Índia, ainda antes da era Cristã, se reconhecem manifestações teatrais com particularidades específicas e distintas, que ainda hoje as singularizam (idem, ibidem).

De acordo com Escola (2012, p.11), as manifestações teatrais primordiais irrompem em momentos em que o ser humano se debate com o caos, com a desordem instalada na natureza, atemorizado pelo seu poder devastador, sendo, por isso, demonstrações que significavam a vontade de encontrar explicações e sentidos para a existência humana e manifestação divina. Também por isso o teatro ocupou na *Polis* grega e na democracia ateniense um lugar de destaque, adaptando-se, no decorrer do tempo, às características sociais, assumindo-se, mais tarde, como teatro medieval, teatro clássico e teatro romântico, passando por contínuas modificações até alcançar o teatro de revista, o teatro mambembe (associado às representações circenses), o teatro popular e o teatro épico, em que o espectador é convidado a interagir e participar na dramatização (idem, ibidem).

### **1.1. As tradições libertadoras do Teatro**

Segundo Bento (2003), uma das características do teatro reside, pois, na sua pluralidade, uma vez que, enquanto “território plural” (p.97) onde se (re)produzem, simultaneamente, factos sociais e aprendizagens, o teatro abrange, por um lado, a

complexidade dos espaços e a espessura dramática e psicológica das personagens e, por outro, uma incompatibilidade com os valores dominantes. É por isso que, segundo o mesmo autor (idem, ibidem, p.97), o teatro representa uma necessidade humana, intrínseca à própria história do ser humano, estando vinculado à ideia de espaço onde se questiona, se debate, se partilha ou se representam situações vividas, ou melhor, reais, para as quais tem de haver “abertura” para a sua demonstração.

Referindo-se à multiplicidade de aspetos da prática social do Teatro, Bento (2003, p.98) expôs que a dramatização é, então, considerada uma metodologia de consciencialização e essa tomada de consciência, representa o primeiro passo para incitar o espetador passivo a tornar-se protagonista da ação dramática (Bento, 2003, p. 98). Desta forma, o Teatro constitui-se “num elemento vivo”, num canal aberto ou num meio de passagem, no sentido em que, enquanto elemento mediador, toma partido nos conflitos que se opõem ao indivíduo, permitindo “estabelecer a ligação entre a estética e a vida social” (idem, ibidem).

Na sua análise sociológica sobre o Teatro, Duvignaud (1966, p.1) considerou que as representações teatrais se caracterizam como um fenómeno social de aspeto cerimonial, que se estruturam e organizam como um evento cerimonial, à semelhança de uma cerimónia religiosa, um casamento, um julgamento ou até um discurso político, pois nelas estão implicadas representações ou interpretações de papéis, um contexto ou espaço e atores, e em que a estética emerge sob a forma de ação social.

Também Boal acreditava que as relações humanas eram estruturadas “em forma teatral”, ainda que se pudesse manifestar de forma inconsciente, o que se verifica “no uso do espaço, na linguagem do corpo, na escolha das palavras e na modulação das vozes, no confronto de ideias e nas paixões”<sup>12</sup>. Nesse contexto, Boal ilustrou que,

Não só casamentos e funerais são espetáculos, mas também os rituais cotidianos que, por sua familiaridade, não nos chegam à consciência. Não só pompas, mas também o café da manhã e os bons-dias, tímidos namoros e

---

<sup>12</sup> Em: ([http://www.estc.ipl.pt/teatro/arquivo/noticias/2008\\_09/dia\\_mundial\\_teatro.html](http://www.estc.ipl.pt/teatro/arquivo/noticias/2008_09/dia_mundial_teatro.html)) Acedido a 20 de Novembro de 2013.

grandes conflitos passionais, uma sessão do Senado ou uma reunião diplomática – tudo é teatro (Boal, 2008).<sup>13</sup>

De facto, esta descrição vai ao encontro do sentido de uma das expressões mais notáveis de Boal, a de que “todo o ser humano é teatro na sua essência”<sup>14</sup>, atribuindo o seu significado à linha ténue que separa a dramatização da vida real, onde se enquadra, precisamente, o Teatro do Oprimido. Pois, segundo Boal (2003), a sua metodologia transita constantemente “entre a vida e a ficção, entre a realidade viva e a que podemos inventar, entre o passado e o futuro” (p.77). Ampliando esta ideia de que todo o ser humano é teatro na sua essência, Boal defendia que a arte de palco era a característica mais humana do ser humano, pois “é a sua capacidade de recriar o mundo”<sup>15</sup>. E por isso, segundo Boal, é metáfora, no sentido em que, quanto mais o indivíduo metaforiza, mais humano se torna (idem, ibidem). Deste modo, de acordo com Boal, os opressores, para “melhor oprimirem os oprimidos”, comprimem/oprimem a capacidade de metaforizar dos oprimidos, reduzindo a sua “vida simbólica e a sua imaginação (...), contrariando assim a evolução da espécie humana” (idem, ibidem).

Foi com essa convicção, simbolizando a cultura dos oprimidos, da sua luta contra a opressão, da sua revolta contra as relações ditatoriais na América Latina, iniciadas na década de 1960, e do seu entusiasmo coletivo, que Boal desbravou o seu caminho até materializar, na segunda metade do século XX e no seio da cultura popular brasileira, a sua proposta metodológica: o Teatro do Oprimido.

Baseada em valores éticos e solidários, a metodologia de Boal propõe intervir concretamente na realidade, fazer emergir consciências e transformar simples consumidores em cidadãos capazes de produzir cultura, visando a superação de constrangimentos e de bloqueios individuais e coletivos, possibilitando encontrar respostas perante as “necessidades sociais” determinadas (idem, ibidem, p.14).

---

<sup>13</sup> Idem, ibidem.

<sup>14</sup> Idem, ibidem.

<sup>15</sup> Idem, ibidem.

Enquanto na linguagem dramática herdada da antiga Grécia o caminho da perfeição e os valores aristocráticos eram impostos aos espectadores através da alienação, no Teatro do Oprimido resgata-se uma das características do teatro épico brechtiano, que se traduz na total “desativação” do papel do espectador, transformando-o em “espect-ator”, isto é, libertando-o da função de mero observador, potenciando estratégias para “a libertação do povo em relação à passividade e à impotência” (Cavassin, 2008, p.45). Por outras palavras, no Teatro do Oprimido o espectador transforma-se em “espect-ator”, transgredindo as fronteiras da representatividade dramática, tornando-se ele próprio protagonista da ação teatral, estimulando a reflexão crítica e o diálogo, através da partilha e debate dos anseios coletivos do grupo (Boal, 1982, p. 7).

## **2. Enquadramento metodológico**

De acordo com Ferreira (2003), a investigação em ciências sociais corresponde, na sua essência, “a um desejo e a um esforço intelectual de compreensão do mundo” (p.13), que revela, ao mesmo tempo, a vontade de nos compreendermos a nós próprios, apresentando, nesse sentido, características autobiográficas expressas num ponto de vista e num código de leitura particulares sobre o mundo.

Desta forma, a escolha do método de investigação em Ciências Sociais, segundo Quivy e Campenhoudt (2003, p. 15), encontra-se na contingência do objeto de estudo, dos objetivos de investigação, bem como do referencial teórico. Nesse sentido, importa, sobretudo, que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a “elucidação do real”, isto é, de estruturar um método de trabalho que delimite um percurso único, mas “que deve ser reinventado em cada investigação” (idem, ibidem).

Afigura-se, por isso, fundamental que, no arranque de um estudo, o investigador esteja elucidado sobre a importância da preparação da “pergunta de partida” e que, por sua vez, esta lhe permita exprimir com exatidão e objetividade o que pretende “conhecer, elucidar e, em última análise, compreender”, embora deva

permanecer ciente das “hesitações, desvios e incertezas que esse percurso possa implicar” (p.31).

## **2.1. Estudo de Caso**

Face à especificidade do objeto de estudo e dos objetivos de investigação, o presente estudo assenta nos princípios e orientações da investigação de cariz qualitativo, optando-se pela abordagem de estudo de caso, afigurando-se como a perspetiva metodológica mais adequada para construir e compreender o objeto de estudo da investigação, o Teatro do Oprimido e suas potencialidades, e assim obter a informação pertinente de modo a responder às questões e objetivos deste trabalho.

Para Yin (2003), o estudo de caso implica a investigação empírica de um determinado fenómeno a partir da utilização de um conjunto de procedimentos predefinidos, objetivando a explicação de fatores característicos desse mesmo fenómeno (Merriam, 1998), não tendo de haver necessariamente generalização (Stenhouse, 1994). Este método consiste no estudo da “particularidade e da complexidade de um caso singular” (Ferreira, 2003, p.125), dando expressão a “uma ciência do singular e do concreto” (idem, ibidem). O seu interesse incidirá, assim, naquilo que tem “de particular e de único”, ainda que se possam verificar semelhanças com outros casos analisados (idem, ibidem). De acordo com Lessard-Hebert et al., (2008), o estudo de caso apresenta também como especificidades o facto de adotar como objeto um “fenómeno contemporâneo” (p.170), situado num contexto real, onde “as fronteiras entre esse fenómeno e o contexto não estão claramente demarcadas” (idem, ibidem), e em que o investigador utiliza múltiplas fontes de dados, como forma de abranger a totalidade da situação. Nesse sentido, a designação “caso” tem subjacente uma grande variedade de situações, desde um determinado espaço físico ou geográfico (Cavaco, 2008, p.36), “uma escola, um programa, um projeto específico, uma rede, uma família, uma comunidade e até mesmo um comportamento individual que se registre durante um certo tempo e num determinado contexto” (idem, ibidem).



Assim, embora o investigador num estudo de caso esteja pessoalmente implicado, abordando o seu campo de investigação a partir do interior, pois pressupõe uma participação ativa na vida dos sujeitos observados e uma análise em profundidade do tipo instrospectivo (Lessard-Hebert et al., 2008, p. 169), tal não significa que não existam elementos exteriores ao estudo. Como referiu Ferreira (2003), o exterior está também dentro do caso e o interior está também fora do caso” (p.130).

## **2.2. Recolha de dados**

O contacto com o Grupo de Teatro do Oprimido de Lisboa (GTO LX) iniciou-se em Abril de 2013. Após contacto estabelecido por telefone e correio eletrónico, houve uma resposta favorável por parte do GTO LX, em poucos dias. A deslocação à sede do GTO LX, na última semana do mesmo mês, permitiu realizar a respetiva recolha de dados, de acordo com o plano de trabalho previamente estabelecido. Nessa etapa, a entrevista foi o principal instrumento de recolha de dados. No entanto, posteriormente, para complementar as informações recolhidas por esse instrumento, foi também efetuada uma observação e analisados alguns recursos bibliográficos em suporte digital (artigos, vídeos e imagens) sobre o Teatro do Oprimido.

Antes do início da aplicação de qualquer tipo de metodologia de recolha de dados, de forma a garantir a fiabilidade (Ketele e Roegiers, 1993/1999), os participantes foram informados acerca dos objetivos do estudo. O anonimato, a confidencialidade e o acesso aos dados foram garantidos a todos os participantes.

### **2.2.1. Entrevista**

Segundo Bogdan e Biklen (1991/1994), “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...), dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (p.134). Desta forma, a entrevista possibilita a recolha de dados descritivos acerca do mundo do entrevistado,

permitindo que o investigador desenvolva uma ideia sobre a forma como os sujeitos interpretam esse mesmo mundo (Bogdan e Biklen, 1991/1994; Estrela, 1994).

Segundo Tuckman (1994/2000), colocando as mesmas questões a diferentes sujeitos obtêm-se perspetivas representativas da ocorrência ou ausência de determinados fenómenos, a partir das quais se poderá estabelecer uma base de interpretação. Assim, no âmbito deste trabalho, foram efetuadas duas entrevistas: a um dos dirigentes do GTO LX e a um curinga/representante de um dos grupos comunitários de Teatro Fórum do GTO LX.

De acordo com os objetivos deste trabalho optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, pois estas permitem dar ao entrevistado um grau de liberdade bastante grande para se expressar (Rodrigues, 2013, p.37), sem que se perca na sua reflexão, devido à orientação que lhe vai sendo dada pelo entrevistador, por forma a manter sempre presente o foco da entrevista.

Segundo Tuckman (1994/2000), os guiões de entrevista permitem “maximizar a neutralidade do processo e a consistência das conclusões” (p.517). Assim, no âmbito deste estudo, foram elaborados dois guiões de entrevista (Apêndices A e B) que foram estruturados de acordo com objetivos gerais e específicos. Embora estes guiões apresentem semelhanças na forma e no conteúdo, houve o cuidado de os adaptar às particularidades dos sujeitos.

De acordo com Bardin (1977/2011), todas as entrevistas foram integralmente transcritas e as sugestões feitas pelos participantes foram integralmente respeitadas.

### **2.2.2. Observação**

De acordo com Morris (1973, citado por Rodrigues, 2003, p.37), a observação é o ato de anotar um fenómeno com recurso a instrumentos construídos para o efeito, registando-o para fins científicos. Pretende-se que as observações realizadas permitam a recolha de dados de situações reais para que se possam interpretar os comportamentos observados (Estrela, 1992). Através da perceção e da interpretação do real, isto é, através das inferências (Bardin, 1977/2011; Krippendorff, 2004), podem

ser identificadas as variáveis presentes e as interações, de forma a ser possível fazer-se uma análise objetiva da situação (Dias e Morais, 2004).

A observação do espetáculo “Residência Artística Ami Afro”<sup>16</sup>, que juntou jovens representantes dos grupos comunitários de Teatro Fórum dos Concelhos da Moita, Montijo, Lisboa e Amadora, ocorreu a 4 de Maio de 2013 e possibilitou a delineação de outro instrumento de recolha de dados: as Notas de Campo (Apêndice C). Embora assumam um carácter secundário, estas revelaram-se úteis para confirmar, bem como refutar alguns dos dados recolhidos nas entrevistas, na revisão bibliográfica e na análise documental, a partir da triangulação dos mesmos (Tuckman, 1994/2000).

Tendo em consideração que a observação realizada foi relativamente curta e em número reduzido, houve um especial cuidado na análise desses dados, já que, neste caso, segundo Ludke e Marli (1986), a probabilidade de se retirarem falsas conclusões que comprometam a validade da investigação é maior.

### **2.2.3. Recursos bibliográficos em suporte digital**

Para além do recurso à bibliografia impressa (livros, teses e artigos) sobre o tema, a internet foi também um recurso fundamental na procura de informação sobre o Teatro do Oprimido, essencialmente no Google Académico, garantia de alguma credibilidade em termos científicos. Foram igualmente visitados os sites de alguns dos principais Centros e Grupos de Teatro do Oprimido nacionais e internacionais, bem como analisados artigos de jornais e revistas disponíveis online que mencionavam o tema, e que se revelaram importantes no decorrer da investigação.

### **2.3. Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite atribuir cientificidade às inferências que se fazem (Krippendorff, 2004). O processo de recolha

---

<sup>16</sup> Gravação em vídeo da iniciativa em: [http://www.youtube.com/watch?v=K9Q\\_8zMxL1I](http://www.youtube.com/watch?v=K9Q_8zMxL1I).

de dados e a “leitura flutuante” (Rodrigues, 2003, p.38) dos mesmos permitiu “uma apreensão sincrética das suas características e a avaliação das possibilidades de análise” (Estrela, 1994, p.455).

Desta forma, para facilitar a análise do conteúdo criam-se categorias de análise. De acordo com Bardin (1977/2011), estas categorias são uma forma de agrupar as unidades de registo com características comuns sob uma nomenclatura genérica, proposta a partir da inferência do investigador. Estas categorias devem permitir uma estruturação dos dados recolhidos, a partir da inventariação e classificação dos elementos, pelo que devem ser exclusivas, homogéneas, pertinentes, objetivas, fiáveis e produtivas (Bardin, 1977/2011).

No Apêndice D, apresenta-se a estrutura da categorização elaborada para a análise dos dados recolhidos a partir das entrevistas realizadas, respetivamente, ao dirigente do GTO LX e ao curinga/representante de um dos grupos comunitários de Teatro Fórum do GTO LX.

Na análise das transcrições das entrevistas atentou-se à subjetividade (Bardin, 1977/2011) inerente ao discurso dos entrevistados, tendo este sido desconstruído em unidades de registo, de acordo com a categorização previamente elaborada (ver Grelhas de Análise – Apêndices A e B).

A análise das interações entre os intervenientes, registadas sob a forma de Notas de Campo da observação efetuada, permite o estabelecimento de inferências acerca da aplicação prática da metodologia do Teatro do Oprimido, em contexto português, e no trabalho com jovens e adultos.

Desta forma, com base nas mesmas, tal como anteriormente descrito, tentar-se-á validar ou refutar os discursos dos entrevistados no que respeita a esse indicador. De salientar que, devido ao reduzido número de observações, não será possível generalizar (Rodrigues, 2013, p.40).

Deve ser ainda destacado o facto do desenho do estudo empírico ter sido centrado na análise da metodologia do Teatro do Oprimido, como um instrumento eficaz na compreensão da realidade e na procura de alternativas para os problemas sociais e interpessoais emergentes, potenciando estratégias de emancipação social.

### **3. Apresentação e problemática do estudo: a génese do Teatro do Oprimido**

Das diversas formas constituídas de Teatro existentes ao longo do tempo, a dimensão pedagógica do Teatro do Oprimido diferencia-se pela concretização da sua ação dialógica, através da intervenção direta do espectador na ação teatral (Cruz, 2009, p.2). Embora não seja a única forma teatral com intervenção ou participação do público, no Teatro do Oprimido o espectador tem um “espaço organizado de experimentar, conscientemente, as suas próprias alternativas para romper uma opressão específica” (idem, ibidem). Noutras experiências teatrais, o diálogo concretiza-se, a maioria das vezes, de forma espontânea, procurando, especificamente, o entretenimento, ou no quadro das alternativas formuladas pela própria peça (idem, ibidem). Mesmo no teatro brechtiano, em que o objetivo também consistia na participação do público na transformação da realidade retratada, “o diálogo ocorre no plano das ideias, sem materializar a participação do público” (idem, ibidem).

De acordo com Freire (1981), “separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante, desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego” (p.110). Por isso, defendeu que, “não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão e prática- teoria” (p.110).

Considerando esta perspetiva freireana, Barbosa (2011) referiu que Boal foi, justamente, um homem que conseguiu unir eficazmente as duas componentes, “um prático sistematicamente reflexivo”(p. 48)

Embora sem terem trabalhado juntos, Boal e Freire acompanharam, respeitaram e “alimentaram-se” das descobertas um do outro. De resto, foi este último que confessou o seguinte:

Conheci Augusto Boal nos anos sessenta, ainda muito jovem. Já naquela época tinha grande admiração pela genialidade que anunciava no teatro, pela

seriedade que já vivia, pela coerência com que diminuía a distância entre o que dizia e o que fazia (Freire/sd) <sup>17</sup>

Boal criou o Teatro do Oprimido com o objetivo de realizar reflexões sobre as relações de poder, explorando histórias entre opressor e oprimido, onde o espectador assiste e participa da peça (Barbosa, 2011, p.48). Todos os textos são construídos coletivamente a partir das histórias de vida, baseados nas experiências e problemas típicos, como a discriminação, o preconceito, o trabalho, a violência, entre outros (idem, ibidem).

Nesse sentido, na perspectiva do Teatro do Oprimido, a linguagem teatral é a linguagem humana por excelência, onde os atores reproduzem situações que dizem respeito à realidade quotidiana da maioria dos indivíduos. A única diferença é que “aqueles são conscientes de estarem usando essa linguagem e por isso, podem melhor utiliza-la” (Boal, 2010, p.129).

Para Boal (2009), o teatro representa a capacidade dos seres humanos de se observarem a si mesmo em ação, “de se ver no ato de ver” (p.14), capazes de refletir sobre as suas emoções “podem se ver aqui e se imaginar adiante, podem se ver como são agora e se imaginar como serão amanhã” (idem, ibidem).

É essa capacidade humana de refletir e projetar os seus pensamentos num momento futuro que, por si só, certifica aquilo que Boal considera a vocação humana de que “todos os seres humanos são teatro”. (idem, ibidem) Tal como Boal (2009, p.9) referiu,

Todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores. Até mesmo os atores! Teatro é algo que existe dentro de cada ser humano, e pode ser praticado na solidão de um elevador, em frente a um espelho, no Maracanã ou em praça pública para milhares de espectadores. Em qualquer lugar...até mesmo dentro dos teatros (Boal, 2009, p. 9).

---

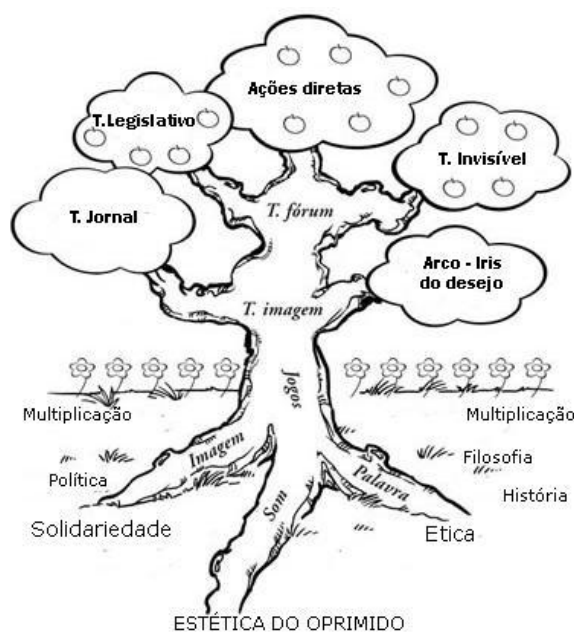
<sup>17</sup> Em <http://www.rubedo.psc.br/revista/record/textos/hampadei.htm>. Acedido em: 14 de Novembro de 2013.

Segundo Boal, o teatro é algo que existe dentro de cada ser humano, podendo ser praticado em qualquer parte do mundo, em qualquer situação e por qualquer sujeito (idem, ibidem). Através de um sistema de técnicas e jogos destinados ao exercício teatral, com o propósito de fortalecer a formação política e estética de sujeitos oprimidos, a metodologia de Boal visa a humanização e a busca pela superação das opressões, sejam de ordem social, psicológica ou simbólica, cujo grande objetivo é a transformação da sociedade para a libertação dos oprimidos (Canda, 2012, p.120).

Na sua obra “Jogos para atores e não atores”, Boal sistematizou cerca de quatrocentos jogos, originais e adaptados, estando os mesmos categorizados em cinco conjuntos: *Sentir tudo o que se toca* (exercícios aplicados numa fase de aquecimento, integração, adaptação); *Escutar tudo o que se ouve* (reúne exercícios de ritmo corporal e voz); *Ativando os vários sentidos* (permite ativar a escuta ativa através do foco da observação); *Ver tudo o que se olha* (exercitar a capacidade de diálogo visual); e *A memória dos Sentidos* (entrelaçamento da capacidade de memorizar, de sentir e de imaginar com vista à construção da história a representar) (Viana, 2011, p.64).

### **3.1. A metáfora da Árvore**

De acordo com Santos (2009), a Árvore do Teatro do Oprimido, representada na **fig.1**, foi o símbolo escolhido pelo próprio Boal para representar a sua metodologia, “por estar em constante transformação e ter a capacidade de multiplicação”, (...) representando a “estrutura pedagógica do Método, que tem ramificações coerentes e interdependentes” (p.10).



**Fig.1** A Árvore do Oprimido

Fonte: Adaptação Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro<sup>18</sup>

Como explicou Boal (2010), “a enorme diversidade de Técnicas e de suas aplicações possíveis, na luta social e política, na psicoterapia, na pedagogia...” (p.15), entre tantas outras e em tão diferentes contextos, “não se afastaram nunca, um milímetro sequer, de sua proposta inicial, que é o apoio decidido às lutas dos oprimidos” (idem, ibidem), sendo que essa diversidade “não é feita de técnicas isoladas, independentes, mas guardam estreita relação entre si e têm a mesma origem no solo fértil da Ética e da Solidariedade, da Política, da História e da Filosofia, onde a nossa árvore vai buscar a sua nutriente seiva” (idem, ibidem).

Assim, as suas “raízes fortes e saudáveis” (idem, ibidem, p.16) estão fundadas na Ética e na Solidariedade, são elas a base de todo o trabalho do Teatro do Oprimido, na medida em que as opressões são partilhadas uns com os outros, no trabalho conjunto e em que os projetos desenvolvidos acarretam uma responsabilidade ética para com os oprimidos (Barbosa, 2011, p.49). Segundo Boal (2010), “a solidariedade entre semelhantes é parte medular do TO” (p.16). Nesta perspectiva de solidariedade para

<sup>18</sup> Em: <http://ctorio.org.br/novosite/arvore-do-to/arvore-do-teatro-do-oprimido/> Consultado a: 4 de Janeiro de 2014.



com o outro, Mara, dirigente e curinga do Grupo de Teatro do Oprimido de Lisboa, referiu que, “por mais que o problema não seja nosso, a metodologia do Teatro do Oprimido vai possibilitar a intervenção de todos para que, em conjunto, possam ajudar os outros a resolver os seus problemas de opressão”.<sup>19</sup>

Nesse sentido, a Ética e a Solidariedade alimentam-se dos mais variados conhecimentos humanos (Política, História, Filosofia, entre outras dimensões), sendo que o solo deve ser fértil de modo a “oferecer o acesso a saberes e base para criações” (Santos, 2009, p.10).

A “Estética do Oprimido” (palavra, som, imagem) representa a seiva que alimenta a árvore, “atravessando galhos e folhas” (idem, ibidem) e abrindo o teatro a outras atividades (como pintar, cantar, escrever, etc.). Procura demonstrar que todo o ser humano é capaz de compreender e expandir-se artisticamente (Barbosa, 2011, p.49).

Na base do tronco da árvore está o “arsenal” de exercícios e jogos que são fundamentais para o desenvolvimento de todas as técnicas e permitem a desmecanização física e intelectual dos seus participantes (idem, ibidem).

Do tronco partem então as folhas, que representam as várias técnicas que se foram desenvolvendo ao longo do tempo. Como refere Santos (idem, ibidem), Boal “sempre insistiu que as técnicas que compõem o Método do Teatro do Oprimido não surgiram como invenção individual, mas sim como consequência de descobertas coletivas, a partir de experiências concretas que revelaram necessidades objetivas”, ou seja, como resposta a problemas específicos (idem, ibidem).

No topo da árvore estão as “acções directas” (idem, ibidem, p.49), ou melhor, as acções sociais concretas e continuadas, que se concretizam contra as opressões, a favor dos oprimidos, munindo-os de instrumentos para que possam lutar pela mudança e, por conseguinte, pela sua emancipação (idem, ibidem).

De acordo com Boal (2010), “os frutos que caem no solo simbolizam a possibilidade de recriar, renascer e, por isso, multiplicar e expandir (p.16).

De acordo com Santos (2009), a Ética e a Solidariedade são as raízes, o solo, o Método, a Estética do Oprimido, a seiva que alimenta a Árvore, os jogos, a base a

---

<sup>19</sup> Ver entrevista em Anexo – Apêndice 1.

partir dos quais partem as técnicas, que representam as folhas que brotam dos galhos. Os frutos são a multiplicação e a estratégia para a expansão do Teatro do Oprimido e as ações diretas, são a meta para a superação das realidades opressivas (p.10).

Em toda esta “Metáfora da Árvore” (que tem sofrido adaptações ao longo do tempo) está presente a permanente criação e recriação de um projeto sólido, sempre “maleável”, que “procura sempre crescer mais e de melhor forma” (Barbosa, 2011, p.50).

### **3.2 Metodologias e Técnicas do Teatro do Oprimido**

Como Barbosa referiu (2011, p.50), desde o surgimento do Teatro do Oprimido, foram criados centenas de jogos e exercícios, alguns inventados por Boal e outros por praticantes da Metodologia, bem como baseados noutras experiências teatrais ou em jogos tradicionais infantis, revelando-se como o ponto de partida fundamental para o desenvolvimento das técnicas. Isto porque, como realçou Cruz (2008), nessa etapa inicial, há um “reencontro com a inocência de jogar, já que em primeira instância o jogo, que por si só é teatral, é inerente ao ser humano, tão natural como ter sede ou fome” (p.8).

Para Boal (2010), o jogo reúne duas características essenciais da vida: “*as regras*, pois toda a sociedade possui leis que são necessárias ao ser humano; e a *liberdade*, pois caso contrário, a vida seria transformada em servil obediência” (p.16). Assim, “os jogos teatrais sintetizam a Disciplina e a Liberdade. Todo o jogo tem regras claras que devem ser obedecidas; mas obedecendo-se às regras, a invenção é livre e necessária” (idem, ibidem). Para além dessas características, os jogos destinam-se, igualmente, a auxiliar na “desmecanização do corpo e da mente” (idem, ibidem), que se encontram alienados pelas tarefas do quotidiano.

Não obstante, Boal (2009) fez uma distinção entre exercícios, que considera “monólogos corporais” (p.87), por se tratar de um conhecimento e reflexão sobre o seu próprio corpo, numa atividade mais introvertida; e jogos, a que chama de “diálogos corporais” (idem, ibidem), por se tratarem da “expressividade dos corpos

como emissores e receptores de mensagens” (idem, ibidem, p.88), ou seja, uma atividade de maior extroversão e que necessita de um interlocutor. No entanto, muitas vezes, podem fundir-se em “jogoexercícios” (idem, ibidem), havendo “muito de exercício nos jogos e vice-versa” (idem, ibidem).

Segundo Boal (2010), encarados como diálogos ou monólogos, o que se coloca em evidência nos jogos e exercícios é o corpo, pois “a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, principal fonte de som e movimento” (p.188).

De acordo com o testemunho da dirigente do GTO LX, Mara<sup>20</sup>, “o teatro do oprimido consiste num método expositivo, onde quem participa expõem-se”, podendo ser, por isso, “um método doloroso pois partilhamos a nossa opinião, algo que não estamos muito habituados a fazer, muito menos diante de um público”.

No ponto de vista de Foucault (2004, citado por Canda, 2010, pp. 3-4), Boal acreditava na importância de transformar o indivíduo passivo e docilizado num sujeito construtor e transformador da realidade. Por isso, referiu-se à importância do processo de “re-humanização do corpo” (idem, ibidem) e da “percepção sensível para a atuação na realidade social” (idem, ibidem), ou seja, “os sentidos corporais acordados e libertados passam a ver, escutar e apreender o que não é estimulado a ser percebido e ganham contornos qualitativos na atuação no mundo” (idem, ibidem). Nessa perspetiva Boal (2008) atestou que,

Fazendo teatro, aprendemos a ver aquilo que nos salta aos olhos, mas que somos incapazes de ver tão habituados estamos apenas a olhar. Pois o que nos é familiar torna-se invisível: fazer teatro, ao contrário, ilumina o palco da nossa vida<sup>21</sup>.

De acordo com Barbosa (2011), Boal sugere, através da sua metodologia, a conexão entre o corpo e a mente, ou melhor, entre os “aparelhos físico e psíquico” (p.51) para, assim, interligar harmoniosamente as funções desempenhadas pelos

---

<sup>20</sup> Ver entrevista em Anexo – Apêndice 1.

<sup>21</sup> Em: [http://www.estc.ipl.pt/teatro/arquivo/noticias/2008\\_09/dia\\_mundial\\_teatro.html](http://www.estc.ipl.pt/teatro/arquivo/noticias/2008_09/dia_mundial_teatro.html). Acedido em: 2 de Dezembro de 2013.

“cinco sentidos” (idem, ibidem). Face ao exposto, Boal (2010) propôs dividir em cinco categorias, os jogos e exercícios do seu arsenal, as quais denominou de: a) “sentir tudo o que se toca”. Através desta procura-se diminuir a distância entre o sentir e o tocar; b) “escutar tudo o que se ouve”. Nesta procura-se discernir o escutar do ouvir; c) “ver tudo o que se olha”. Esta propõe destacar o sentido da visão na sua plenitude, isto é, observando a realidade sem filtros; d) “ativar os vários sentidos”. Nesta pretende-se colocar em sintonia os cinco sentidos e, por último, e) “memória dos sentidos” (p.188). Segundo Boal (idem, ibidem), todos os sentidos devem estar despertos, a fim de melhor capacitar o ser humano da “virtude” de memorizar os acontecimentos e, por conseguinte, melhor compreendê-los. Ou seja, “só depois de conhecer o próprio corpo e ser capaz de torná-lo expressivo, o *espectador* estará habilitado a praticar formas teatrais que, por etapas, ajudem-no a libertar-se de sua condição de *espectador*” e assumir a de “ator”, deixando de ser objeto passivo e passando a ser sujeito ativo, “convertendo-se de testemunha em protagonista da sua própria história” (Barbosa, 2011, p.51).

De acordo com Boal (2010), a transformação do espectador em actor pode ser sistematizada em quatro etapas. Na primeira dá-se o “Conhecimento do Corpo” (p.188), através de vários exercícios; na segunda procura-se “Tornar o Corpo Expressivo”; na terceira começa-se a praticar o “Teatro como Linguagem”; e na quarta apresenta-se o “Teatro como Discurso” (p.89).

Em especial, nas duas últimas duas etapas surgem algumas das principais técnicas do Teatro do Oprimido, conforme sintetizamos, em anexo, no Quadro 4. Técnicas do Teatro do Oprimido. Procuramos demonstrar como, quando e em que contextos surgiram, sabendo, de momento, que as mesmas sugerem como “uma resposta a um determinado problema ou acontecimento” (Barbosa, 2011, p.51).

### **3.3.0 papel do Curinga**

Segundo o testemunho de Rui, formador e curinga de um dos Grupos comunitários de Teatro-Fórum do GTO LX, “o curinga é a parte mais politizada do que

representamos (...) é o mediador, o explorador do público. (...) traz o público para o palco, para o centro do debate (...) é quem dinamiza a sessão”.<sup>22</sup> Nesta linha de pensamento, a definição encontrada no glossário do sítio do Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro (CTO-Rio), o Curinga é,

o especialista e pesquisador do Teatro do Oprimido; facilitador do Método; um artista com função pedagógica, que atua como mestre de cerimônia nas sessões de Teatro-Fórum, coordenando o diálogo entre palco e platéia, estimulando a participação e orientando a análise das intervenções feitas pelos espectadores”.<sup>23</sup>

No Brasil, a denominação de Curinga está relacionada com o nome atribuído à carta de jogo, o “joker (...) uma carta que cabe em qualquer jogo de baralho”, o que justifica a extensão da sua adaptação “em alguns países anglo-saxónicos” (Rocha, 2009, p.13). As suas funções multiplicam-se e vão desde a “produção, à dinamização de oficinas e das cenas de teatro, ao diálogo com a plateia, devendo estar pronto, ou ser capaz de estar, para qualquer situação” (idem, ibidem).

Segundo Barbosa (2011, p.57), esta pluralidade de funções atribuídas ao curinga, tornam-no numa figura de “grande polémica”, por parte de alguns investigadores. Na perspetiva de Nunes (2004), por exemplo, a “própria função do curinga, misto de psicólogo, diretor de teatro, professor e animador cultural, há que ser problematizada. O curinga é figura de autoridade!” (p. 68). Mas para Boal (2010), para quem o curinga, na utilização dessa técnica, tem a principal função de “mestre-de-cerimónias” (p.26), a questão da neutralidade é colocada da seguinte forma,

o curinga deve manter sua neutralidade e não tentar impor suas próprias ideias, porém...só depois de ter escolhido o seu campo! Sua neutralidade é ato responsável e surge depois da escolha feita; sua substância é a dúvida,

---

<sup>22</sup> Ver entrevista em Anexo – Apêndice 2.

<sup>23</sup> Em: <http://ctorio.org.br/novosite/arvore-do-to/glossario/>. Acedido em:19 de Dezembro de 2013.

semente de todas as certezas; seu fim é a descoberta, não a isenção (Boal, 2010, p.26).

Nesse contexto, Bárbara Santos (2010)<sup>24</sup>, coordenadora do CTO-Rio, o Curinga deve ser possuidor de “conhecimentos rigorosos dos fundamentos práticos e teóricos, isto é, éticos, políticos, pedagógicos, estéticos e filosóficos do Método” (idem, ibidem). Ao mesmo tempo, deve possuir a sensibilidade para “as demandas da realidade e capacidade de reinventar o conhecido”, para aproximar-se das necessidades concretas de cada grupo, através do diálogo, “estabelecendo uma comunicação/relação horizontal” que seja, ao mesmo tempo, “investigativa e propositiva” (idem, ibidem), de forma a garantir abertura para a “diversidade de opiniões” (idem, ibidem).

#### **4. Sobre a Opressão e os Oprimidos: uma primeira definição**

A presente investigação sobre o Teatro do Oprimido remete-nos para o pensamento criador de Augusto Boal e, nesse sentido, não podemos descurar as suas influências que, tal como o próprio referiu, vão desde as linhas teóricas dos grandes pensadores, às conversas partilhadas com “pessoas humildes” (Barbosa, 2011, p.38), assim como às várias investigações e experiências, tanto teóricas como práticas, que modificaram a sua forma de observar e pensar o mundo (idem, ibidem).

Por isso torna-se tão difícil sistematizar as suas teorias, invocando nomes concretos. Todavia, há dois que se destacam. Um é Bertolt Brecht, que o próprio Boal considerou ter sido a sua maior influência; outro é Paulo Freire, com quem partilha grande parte da sua filosofia, para além de uma denominação comum: o Oprimido (idem, ibidem).

Assim, neste ponto, partiremos da exploração dos conceitos de Opressão e de Oprimido, considerados como os elementos estruturante de toda a obra de Boal, isto é, a razão pela qual criou o Teatro do Oprimido como um instrumento de luta reivindicativa, precisamente contra aquilo que considera “o mecanismo estruturante

---

<sup>24</sup> <http://kuringa-barbarasantos.blogspot.pt/2010/08/arte-de-curingar.html>

que compõe as relações sociais”- a opressão. (idem, ibidem). Posteriormente analisaremos algumas das suas influências, articulando sempre que possível com as teorias de Freire e, também, de Brecht.

Para Boal, (2003), “oprimidos” são todos aqueles “cidadãos aos quais se subtraiu o direito à palavra, ao diálogo, ao seu território, à sua livre expressão, à sua liberdade de escolha” (p. 173).

A declaração de princípios da AITO - Associação Internacional de Teatro do Oprimido reitera que “oprimidos são aqueles indivíduos ou grupos que são social, cultural, política, económica, racial ou sexualmente despossuídos do seu direito ao Diálogo ou, de qualquer forma, diminuídos no exercício desse direito” <sup>25</sup> (citado por Barbosa, 2011, p.38).

Desta forma, segundo a AITO, opressão existirá, assim, sempre em contraponto com a figura de um opressor, um opressor que exerce (o)pressão sobre o oprimido, através do poder. Não se trata de uma luta de igual para igual, horizontal, mas sim de uma luta, na vertical, uma pressão que vem de cima para baixo, por parte do opressor que detém o poder (p.39).

De acordo com Barbosa (2011) os conceitos de Opressão e Oprimido remetem-nos de imediato para uma reflexão unânime: “um oprimido está impedido de realizar determinadas acções, impedido de usar de sua capacidade de diálogo” (p.39).

Novamente reportando-nos à definição da AITO, verificamos que a mesma defende que o diálogo deve ser entendido como o “livre intercâmbio com os Outros, individual ou coletivamente; como a livre participação na sociedade humana entre iguais; e pelo respeito às diferenças e pelo direito a ser respeitado<sup>26</sup>”. Tal como realçou Boal (2009),

---

<sup>25</sup> (Em: <http://www.opalco.com.br/foco.cfm?persona=materias&controle=112> Acedido em: 10 de Outubro de 2013).

<sup>26</sup> (Em: <http://www.opalco.com.br/foco.cfm?persona=materias&controle=112> Acedido em: 10 de Outubro de 2013).

Homens e mulheres, negros e brancos, classes e classes, países e países. Mas sabemos que esses diálogos – se não forem carinhosamente cuidados ou energicamente exigidos – bem cedo se transformam em monólogos, onde apenas um dos interlocutores tem direito à palavra: um género, uma classe, uma raça, um país. Os outros são reduzidos ao silêncio, à obediência. São os oprimidos. Esse é o conceito Paulo Freireano de opressão: o diálogo que se transforma em monólogo (Boal, 2009, p. 19).

Bárbara Santos (2009), representante Internacional do Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro (CTO), para quem o Teatro do Oprimido poderia ser chamado de “Teatro do Diálogo”, realçou que “o TO é um método que busca, através do Diálogo, restituir aos oprimidos o seu direito à palavra e o seu direito de ser”. (p. 10).

Helen Sarapecck (2009), coordenadora do CTO, reforçou que o TO “precisa de ser implementado como suporte pedagógico e instrumento político de transformação e de luta”, com o objetivo de transformar os indivíduos (oprimidos) “de cegos seguidores em pensadores racionais (...) ajudando-os a ser protagonista da sua própria vida”. (p.7)

Mas, então, de que forma é possível transformar cidadãos oprimidos e passivos, em pensadores livres?

Para Julian Boal (2012), filho de Augusto Boal, definir opressão é, na verdade, uma tentativa “difícil e intimidante” (p.1), pois o próprio conceito “pode unir posições e identidades que *a priori* têm poucas coisas em comum” (idem, ibidem). Oprimidos podem ser “trabalhadores rurais ou homossexuais, mulheres ou colonizados, portadores de necessidades especiais ou grupos dos considerados não brancos” (idem, ibidem). A lista é longa e nem sempre apresenta um denominador comum evidente.

Segundo Freire (1983), a opressão representa “uma realidade histórica concreta” (p.35) da qual, segundo o autor, parte da humanidade é vítima: “a opressão é a negação da vocação do homem de ser mais (...) é a negação da liberdade, negação do homem como ser para si” (idem, p. 189). Portanto, a condição de opressão é, para Freire, “uma condição de heteronomia (...) já que limita ou anula a liberdade de optar e o poder de realizar dos indivíduos” (oprimidos) (idem, ibidem).



Nesse sentido, a opressão verifica-se, por exemplo, em “situações concretas como a miséria, a desigualdade social, a exploração do trabalho do homem, as relações autoritárias”, entre outras situações, “que fazem o homem viver em condição de heteronomia”(idem, ibidem, p. 35).

Por isso, reforçou Freire (2007), “até ao momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, aceitam fatalisticamente a sua exploração” assumindo, ainda, “posições passivas, alheadas, com relação a necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo” (p. 57).

Mais, como afirmam tanto Boal (2010), como Freire (1979), um aspeto que contribui para a continuidade de situações ou condições de heteronomia é a adesão do oprimido ao opressor, isto é, dentro de cada oprimido, está também um potencial opressor.

De facto, como salientou Freire (idem, ibidem), a tendência inicial, na luta de um oprimido pela liberdade é tornar-se opressor ou subopressor, pois o seu ideal é ser homem e no seu modelo de humanidade, ao qual foram sujeitos, ser homem é ser opressor. (p.31) “Somente na medida em que se descubram hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora” (idem, 2007, p. 34).

Por isso, Freire (idem, ibidem) defendeu que a chave para a transformação está “na tomada de consciência” (p.15) dos indivíduos, ainda que, “esta tomada de consciência não seja ainda a conscientização” (idem, ibidem), na medida em que esta consiste no desenvolvimento crítico desse processo. A proposta pedagógica freireana refere, portanto, que o ponto de partida para a conscientização se encontra nos próprios seres humano, na sua relação com o mundo e a realidade onde ser insere, devendo ser, por isso, despoletada “partindo da relação do homem com o mundo e no seu aqui e agora (...) tendo por base o diálogo, como uma necessidade existencial sobre a qual predomina o ato de refletir e de agir”(idem, ibidem, p.42).

É nesse sentido que Boal (2010) defendeu que um oprimido não é um deprimido, isto é, “um oprimido deseja algo, algo de que é impedido de realizar pelas forças do

poder e da opressão” (citado por Barbosa, 2011, p.40), procurando soluções e lutando pela mudança. Ao contrário, “o deprimido é aquele que se demonstra indisposto para a luta” (idem, ibidem).

Daí que, durante a conceção da sua metodologia, Boal se mostrou hesitante no nome - Teatro do Oprimido, pois como Nunes (2004) escreve, “a palavra soa pesada, triste, deprimente”(p.141). Nesse contexto, Boal (2000) referiu que,

(...) quando pela primeira vez, pronunciei Teatro do Oprimido, soou estranho. Ainda hoje, para alguns soa deprimido, embora se trate de Revoltado, do que quer lutar, ser feliz. Imaginem se eu o chamasse Teatro da felicidade, Teatro da Revolução, Teatro do futuro inventado! – pretensioso. Ficou como é, agora gosto: Teatro do Oprimido! (p. 299).

Em jeito de síntese sobre o que até agora foi dito, constatamos que é através dos processos dialógico e de tomada de consciência (ou conscientização) que se procura encontrar fórmulas de transformação e libertação. Freire institui o diálogo, crítico e libertador, como base fundadora do que chamou “processo de conscientização” (Freire, 2001, p. 141), em que o processo de formação, sustentado por uma “dialoguicidade permanente”, permite aos educandos/aprendentes “pronunciarem o mundo”, entendendo-o, decodificando-o e, quando necessário, “intervindo sobre ele para transformá-lo” (idem, ibidem).

Fala-se portanto de unir a teoria à prática e de, através de pensamentos concretos, chegar-se a ações concretas. Como afirmou Boal (2010),

Aquele que transforma as palavras em versos transforma-se em poeta; aquele que transforma o barro em estátua transforma-se em escultor; ao transformar as relações sociais e humanas apresentadas em uma cena de teatro, transformasse em cidadão (Citado por Barbosa, 2011, p. 41)

Freire (1979) reforçou:

Não há dicotomia entre diálogo e ação revolucionária. Não há uma etapa para o diálogo e outra para a revolução. Ao contrário, o diálogo é a própria essência da ação revolucionária... (...) Os que trabalham para a libertação não devem aproveitar-se da dependência emocional dos oprimidos, que é fruto de sua situação concreta de dominação e que dá origem à sua visão inautêntica do mundo. (...). A ação libertadora deve reconhecer esta dependência como um ponto frágil e tratar de transformá-la em independência, graças à reflexão e à ação (p. 43).

O diálogo representa, então, “o antídoto do conflito” (Britto, 2009, p.14), sendo que “o Teatro do Oprimido tem sido um importante instrumento de Paz, que precisa de ser conquistada e exercitada cotidianamente, através de ações diretas e da superação da passividade” (idem, ibidem).

É essa “superação da passividade” (Barbosa, 2011, p. 41) que apela Boal e o Teatro do Oprimido, e é nesse ponto que se encontra a maior ligação a Bertolt Brecht. Segundo Soares e Patriota (2009),

Brecht propõe uma arte engajada que fale da realidade (...) que mostre as contradições entre os homens, entre as classes sociais, a relação entre o homem e a História, que tire o espectador da alienação que o teatro psicológico provoca, deixando em estado de alerta sua consciência, sua visão crítica e em evidência que o que o público vê é teatro, ou seja, uma representação da vida, uma reprodução, para que ele possa extrair daí a moral, tirar a conclusão para intervir na vida real. Temos assim um teatro que busca instigar a platéia a uma tomada de posição em relação à realidade da qual fazem parte o espectador e o artista (p. 2).

No entanto, para o dramaturgo brasileiro, a poética brechtiana, mesmo revolucionária, na assunção que fez do teatro e do papel dos artistas na sociedade, não seria suficiente, por si só. No entender de Boal, se Brecht representaria uma “poética de conscientização” (Boal, 2010, p. 2), a poética do oprimido seria “essencialmente uma poética de libertação” (idem, ibidem), em que “o espectador se libera, pensa e

age por si mesmo” (idem, ibidem). Por isso, Boal (2010), através da sua metodologia, defendeu que o teatro pode igualmente ser uma “arma de libertação” (p.11) e é por isso que, segundo o dramaturgo, “as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação” (idem, ibidem). Neste sentido, reforçou que o Teatro do Oprimido é “teatro de luta (...) DOS oprimidos, PARA os oprimidos, SOBRE os oprimidos e PELOS oprimidos (...) todos aqueles a quem se impõe o silêncio e de quem se retira o direito à existência plena” (p. 30).

## **5. Fragmentos biográficos de Paulo Freire e de Augusto Boal: vidas dedicadas à emancipação dos oprimidos**

### **5.1 Paulo Freire**

Paulo Freire nasceu em 1921, no dia 19 de Setembro, no Recife, tendo dedicado a sua vida à educação que defendia como sendo uma prática “libertadora” e “transformadora” (Serafim, 1998, p.158). A sua obra sustenta-se, pois, na compreensão do papel ativo do homem na cultura, no sentido em que, ao intervir no contexto social, o ser humano também se modifica (idem, ibidem).

Formou-se em Direito, mas foi na educação popular que encontrou a sua arte e as suas verdadeiras raízes. Com as suas contribuições no campo da educação popular, da alfabetização e da conscientização política de jovens e adultos operários, a sua obra influenciou a construção de diversas propostas pedagógicas e de movimentos populares (idem, ibidem).

Da sua infância partilhada com três irmãos guardava profundas recordações que o acompanharam durante o seu percurso de vida, sendo a sua alfabetização uma das mais marcantes, pois aprendeu a escrever no chão do quintal da sua casa, “à sombra das mangueiras”, com palavras do seu “mundo de criança” (Freire, 1981, p. 18), como referiu.

Ainda durante esse período, Freire acabaria por vivenciar momentos de pobreza e fome, com a depressão de 1929, no Brasil, sendo forçado a mudar-se com a

sua família para Jaboatão, em Pernambuco, (idem, ibidem). Esta experiência acabaria por influenciar o seu caminho como alfabetizador pois, como referiu, “compreendeu a fome dos demais” (idem, 1979, p.9).

Uma das suas primeiras experiências como alfabetizador concretizou-se através da campanha de Alfabetização de Angicos, no Rio Grande do Norte, quando Freire propôs alfabetizar 300 trabalhadores Rurais em 45 dias<sup>27</sup>. Com a sua experiência em Angicos, o seu método de alfabetização passou a ser conhecido no Brasil, bem como no mundo, sendo a sua enorme motivação e da própria população o resultado para o sucesso da experiência (idem, ibidem).

Lecionou Língua Portuguesa e desempenhou o cargo de Diretor do Sector de Educação do Serviço Social da Indústria (SESI) do Recife, no início da década de 50 do século passado, e, em 1961, o de Diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife. Foi precisamente a sua experiência no SESI que o conduziu ao método de alfabetização e lhe concedeu a oportunidade decisiva para definir a sua história profissional como educador (Gaspar, 2004).<sup>28</sup>

Em 1958, enquanto representante da delegação de Pernambuco, apresentou no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, o relatório intitulado “A Educação de Adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos” (idem, ibidem), que se referia ao acentuado nível de analfabetismo no Nordeste brasileiro, “como um problema social e não como um problema educacional” (idem, ibidem). No mesmo vinha exposto que o analfabetismo se devia “à miséria da população” e que, “ou se enfrentava a pobreza ou não tinha nenhum sentido enfrentar o analfabetismo”(idem, ibidem).

Doutorou-se, ainda, em Filosofia e História da Educação, em 1959, tendo no início dos anos 60 sido um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular do Recife e da campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” (idem, ibidem).

---

<sup>27</sup>Em:[http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/02\\_biografia\\_juventude\\_e\\_universidade.html](http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/02_biografia_juventude_e_universidade.html). Acedido em: 12 de Janeiro de 2013.

<sup>28</sup>Disponível em: [http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=605&Itemid=195](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=605&Itemid=195)». Acedido em: 20 de Fevereiro de 2013

Assumiu o cargo de coordenador do Programa Nacional de Alfabetização que pretendia alfabetizar cinco milhões de adultos em mais de 20 mil círculos de cultura<sup>29</sup>, que visavam promover o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, através de temas e palavras geradoras, promovendo a partilha de ideias e o debate sobre questões centrais do quotidiano, constituindo-se numa estratégia de educação libertadora, “um lugar onde todos têm a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo”, tal como referiu<sup>30</sup>.

Em 1964, após o golpe de estado no Brasil, e a instauração da ditadura militar, Freire foi preso, acusado de atividades subversivas, tendo permanecido em cativeiro durante cerca de 70 dias (idem, ibidem). Após a libertação, Freire partiu para o exílio na Bolívia, onde permaneceu durante alguns meses, e dali para Santiago do Chile onde esteve durante 14 anos, acompanhado pela mulher e filhos (idem, ibidem). Durante a sua estada naquele país, Freire desenvolveu o seu método, que foi aplicado em todos os programas oficiais de alfabetização, sendo um importante contributo para o reconhecimento do Chile junto da UNESCO com uma distinção que o apontou como uma das cinco nações que melhor superaram o problema do analfabetismo (idem, ibidem).

No Chile, fez ainda parte do Escritório de Planejamento para a Educação de Adultos, organismo que coordenava os programas de alfabetização e de educação de adultos, promovidos por instituições públicas e privadas, entre as quais a Corporação da Reforma Agrária e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agropecuário (idem, ibidem). Anos mais tarde, em 1986, Freire recebeu o Prémio UNESCO “For Peace Education”, pela sua dedicação e desempenho na alfabetização de adultos (idem, ibidem).

Participou, ainda, no Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã e na Organização de Agricultura e Alimentos da Organização das Nações Unidas (idem, ibidem).

---

<sup>29</sup>Em:[http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/02\\_biografia\\_juventude\\_e\\_universidade.html](http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/02_biografia_juventude_e_universidade.html). Acedido em 12 de Janeiro de 2013.

<sup>30</sup>Em:[http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/02\\_biografia\\_juventude\\_e\\_universidade.html](http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/02_biografia_juventude_e_universidade.html). Acedido em 12 de Janeiro de 2013.

Entre finais dos anos 60 e princípio dos anos 70 do século passado, publicou várias obras das quais se destacam “Educação como prática da Liberdade”, “Extensão ou Comunicação?” e “A Pedagogia do Oprimido”, esta última considerada um *best-seller* mundial e que dedicou “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”, referindo-se aos oprimidos (Serafim, 1998, p. 160).

Foi ainda convidado a lecionar em Harvard, nos Estados Unidos, e também a integrar o Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra, Suíça, onde atuou como consultor (idem, ibidem).

A par com outros compatriotas exilados fundou o Instituto de Ação Cultural (IDAC), cujo objetivo era prestar serviços educativos, especialmente aos países do Terceiro Mundo que lutavam pela sua independência. Em 1975, Freire, através do IDAC, foi convidado pelo Ministro da Educação da Guiné-Bissau para colaborar no desenvolvimento do Programa Nacional de Alfabetização daquele país. Desenvolveu, ainda, atividades politico-educativas em São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Angola, recém-descolonizados. Durante esse período, levou os seus conhecimentos a países dos cinco continentes, entre os quais Austrália, Itália, Nicarágua, Ilhas Fiji, Índia e Tanzânia (Freire, 1967, p.104).

Regressou ao Brasil e foi nomeado pelo Partido dos Trabalhadores Secretário de Educação da Cidade de São Paulo, cargo que exerceu entre 1989 até 1991. Durante o seu mandato promoveu a reformulação do currículo escolar e dos métodos de ensino, e a formação dos professores e funcionários (Lima, 1998, p.181). Com o objetivo de fortalecer os movimentos populares e estabelecer novas alianças entre a sociedade civil e o Estado cria ainda, enquanto decisor político, o Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo - Mova-SP, destinado a jovens e adultos (idem, ibidem).

Em 1991, foi fundado o Instituto Paulo Freire, em São Paulo, com o objetivo principal de dar continuidade e reinventar o seu legado. Atualmente constitui uma rede internacional que integra pessoas e instituições representadas em mais de 90 países de todos os continentes, desenvolvendo atividades de estudo, pesquisas,

publicações, formação inicial e educação continuada, consultorias e assessorias educacionais.<sup>31</sup>

No caso de Portugal o Instituto Paulo Freire foi fundado em 1992, com sede provisória na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, tendo como missão “contribuir para a acção cívica, o desenvolvimento da cultura, educação, comunicação e tecnologia, numa perspectiva emancipatória e de assunção de uma cidadania plena, em todos os níveis e âmbitos de acção”.<sup>32</sup>

Em 1993, Freire foi incluído na lista dos candidatos ao Prémio Nobel da Paz, então atribuído a Nelson Mandela e Frederik Willem de Klerk. E em 1997, aos 75 anos de idade, tornou-se um dos membros do Júri Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).<sup>33</sup> Recebeu inúmeras homenagens e títulos honoríficos de cidades e instituições do mundo inteiro. Hoje, a sua vasta obra<sup>34</sup>, com a sua morte, ganhou uma outra dimensão, ainda maior, na área a Educação (Serafim, 1998, p. 160).

## **5.2 Augusto Boal**

Augusto Boal nasceu em 1931, no dia 16 de Março, no Rio de Janeiro. Era filho de pais portugueses, tendo demonstrado desde tenra idade interesse pelas artes cénicas.

Ajudando o pai na padaria, onde a maioria dos frequentadores eram trabalhadores negros e pobres, Boal sentiu o choque de classes (Barbosa, 2011, p. 33). Mesmo não sendo proveniente de uma família rica, havia para ele uma diferença “flagrante” entre

---

<sup>31</sup> Em: <http://www.paulofreire.org/institucional/quem-somos> Acedido em: 5 de Março de 2013.

<sup>32</sup> Em: <http://www.paulofreire.org/institucional/o-que-fazemos>. Acedido em: 5 de Março de 2013.

<sup>33</sup> Em: [http://www.eicos.psycho.ufrj.br/anexos/port\\_paulfr.htm](http://www.eicos.psycho.ufrj.br/anexos/port_paulfr.htm). Acedido em: 5 de Março de 2013.

<sup>34</sup> Paulo Freire é autor de vários livros, entre os quais pode-se destacar: A propósito de uma administração (1961); Educação como prática da liberdade (1967); Pedagogia do oprimido (1970); Cartas a Cristina (1974); Educação e mudança (1979); A importância do ato de ler em três artigos que se completam (1982); A educação na cidade (1991); Pedagogia da Esperança (1992); Política e educação (1993); À sombra desta mangueira (1995); Pedagogia da autonomia (1997); Pedagogia da indignação (2000); Educação e atualidade brasileira (2001).



ele e a sua família, e os homens e crianças que conhecia e com quem brincava (Idem, ibidem). Nesta linha, afirmou,

Quando eu era criança não havia telenovela, mas o correio trazia, todo fim-de-semana, fascículos de romances (...) No domingo, toda a família se reunia em casa para almoçar (...) Vinham 25, trinta pessoas. Irmãos e primos, nos juntávamos e dramatizávamos os fascículos (Boal, 2004).

Foi, ainda, durante a sua infância que se deu a sua politização, tendo começado a escrever peças de teatro sobre essas pessoas, entrando em contacto com o fundador do Teatro Experimental do Negro (Barbosa, 2011, p. 33).

No entanto, na hora de escolher o seu caminho académico, enveredou pela Engenharia Química, em parte por influência do seu pai que “queria que todos os filhos fossem doutores” (idem, ibidem). Porém, sem nunca perder a ligação com o teatro, terminou o curso e foi estudar dramaturgia para Nova Iorque, durante dois anos, com John Gasner (idem, ibidem).

Na década de 50 do século passado, quando regressou ao Brasil, dirigiu o Teatro de Arena de São Paulo, tendo contribuído para a criação de uma “dramaturgia genuinamente brasileira” (Barbosa, 2011, p. 34), que provocou uma revolução estética no teatro brasileiro, ao demarcar a arte como arma de luta e de mudança social. (idem, ibidem)

Nessa época, a produção artística do Teatro de Arena era direcionada, sobretudo, para a vertente política vigente. Eram peças que diligenciavam “exortar os oprimidos a lutar contra a opressão” (Boal, 1996, p. 17), visando a sua própria emancipação e, por consequência, a transformação da realidade.

À medida que Boal mantinha as suas pesquisas, em especial das obras de Stanislavski e Brecht, no Arena, ia tendo alguns contactos com pessoas ligadas a partidos políticos, mas com os quais não se identificava. Ainda assim, o grupo foi-se encaminhando cada vez mais para a ideia de “instrumento de luta para a transformação social” (Teixeira, 2007, pp. 78-79), ligando-se a outras entidades, como

o Centro Cultural da União Nacional de Estudantes ou o Movimento de Cultura Popular, coordenado por Paulo Freire (idem, ibidem).

O grupo viajava pelas zonas mais pobres do Brasil, invocando a revolução, incitando os oprimidos a lutar contra as opressões<sup>35</sup>. Boal pretendia que os seres humanos pudessem tornar-se agentes criativos e críticos, interventores da ação social e conscientes da produção da sua cultura. (Barbosa, 2011, p. 34)

A partir 1964, a Ditadura Militar inicia a perseguição a todos os indivíduos e grupos de artistas com preocupações sociais e políticas, e, em 1968, Boal e o Teatro Arena partem em excursões pelos Estados Unidos, México, Perú e Argentina, onde prosseguiram com a criação teatral, tendo inventado o “sistema curinga”, modelo dramatúrgico que permitia a montagem de qualquer peça com um número reduzido de atores e em que estes vão interpretando várias personagens, deixando a um ator as interligações entre os atores e o público (Barbosa, 2011, p. 35).

Em 1970, quando regressa ao Brasil, Boal, ainda influenciado pelas técnicas do Agit-Prop (movimento teatral de agitação e propaganda), idealiza e concretiza as primeiras experiências com o Teatro-Jornal, em que, em conjunto com populares, procedem a desconstruções de notícias de jornais diários, teatralizando-as. Como ele próprio diz, “nasceu aí a semente do Teatro do Oprimido”. (idem, ibidem) A intenção era formar grupos de Teatro-Jornal que aprendessem as técnicas, aplicassem, e depois formassem novos grupos, permitindo tornar o Teatro “mais popular” (idem, ibidem), ensinando técnicas simples acessíveis ao entendimento de qualquer sujeito para que, em pouco tempo, pudesse, coletivamente, construir uma peça/cena. Com estes

---

<sup>35</sup> Numa das suas viagens, pelas zonas mais pobres do Brasil, com o Teatro Arena, Boal vivencia um episódio marcante, e que lhe serve de abanão em termos de intervenção com a população e de mudança de estratégia. Num desses dias, relatou o seguinte: “um dos muitos camponeses que estava no público, (...) visivelmente emocionado, foi falar com os actores, convidando-os a ajudá-los a expulsar uns capangas de um Coronel, que se tinham apropriado das terras de um companheiro. Seguiram-se momentos tensos, em que tentámos explicar que as armas que tínhamos no palco eram falsas. (...)Virgílio insistiu: se os fuzis são falsos, deitamo-los fora e acabou, mas vocês são pessoas autênticas, eu vi-vos cantar para derramar nosso sangue, sou testemunha. Vocês são gente de verdade, então venham connosco na mesma.” (Boal, 2004) O grupo recusou e, neste momento, Boal percebeu que o teatro que realizava dava conselhos que o próprio grupo não era capaz de concretizar. A partir de então começou a pensar que o teatro deveria ser um diálogo e não um monólogo (idem, ibidem).

pressupostos, Boal pretendia demonstrar que o teatro podia ser praticado mesmo “por quem não é artista”. (Boal, 1984, p. 46).

A experiência durou pouco e, em 1971, Boal foi preso, torturado e exilado (idem, ibidem). Durante o exílio na Argentina, que durou cerca de treze anos, Boal desenvolveu uma estrutura teórico-metodológica de jogos e técnicas do Teatro do Oprimido, tendo desenvolvido, ainda, técnicas como o Teatro-Invisível, o Teatro-Imagem e o Teatro-Fórum, em parte devido à sua inclusão, em 1973, no programa ALFIN – Campanha de Alfabetização Integral em várias Linguagens (incluindo o teatro) e onde reforça o contacto com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. (Barbosa, 2011, p. 36) Dessas experiências, foi sistematizando os exercícios, publicando livros, até que, em 1976, com o “fechamento” (idem, ibidem) e as perseguições a percorrerem toda a Argentina, Boal decidiu retirar-se para a Europa, instalando-se em Portugal, onde esteve por dois anos, dirigindo o grupo “A Barraca” (idem, ibidem).

Convidado para lecionar na Universidade de Sourbonne-Nouvelle, partiu para França, onde inaugurou o primeiro CTO – Centro de Teatro do Oprimido, em 1979, tendo oportunidade de aperfeiçoar as suas técnicas, realizando workshops e formações e vendo os seus livros publicados noutras línguas. No entanto, a mudança de contexto conduziu a um confronto com outras formas de opressão, diferentes das observadas até então (idem, ibidem). Opressão na América Latina era sinónimo de repressão e a reação estética que este teatro emitia tinha um destinatário preciso, concreto: a ditadura” (idem, ibidem)<sup>36</sup>.

Boal reconhecia o teatro como uma ferramenta capaz de fomentar as transformações sociais e a formação de lideranças em comunidades diversas, residindo o cerne da sua obra na compreensão de que a cultura emancipa o sujeito que, ao intervir no contexto social, também se transforma. Ao defender o direito de todos à atividade artística, o que na época causou polémica, pois a arte era vista como privilégio de poucos, Boal via a arte como grande ferramenta estética para a luta

---

<sup>36</sup> Assim nasceu o “Arco-Irís do Desejo”, uma técnica mais introspetiva e terapêutica (Barbosa, 2011, p.37).

social, no sentido em que, com arte as populações podem construir meios de discussão política, mas também de ampliação da capacidade da leitura de mundo e de meios de intervenção sobre ele. Por isso, o conteúdo da sua obra assinala a luta a favor da libertação dos oprimidos (idem, ibidem). Só em 1986 regressa definitivamente ao Brasil, convidado para dirigir a Fábrica de Teatro Popular, cujo objetivo era democratizar a linguagem teatral, tornando-a acessível a todos, fomentando o diálogo e contribuindo para a transformação social. (idem, ibidem) Nesse mesmo ano, em conjunto com outros artistas populares, cria o Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro (CTO Rio), difundindo projetos de Teatro do Oprimido pelo Brasil e um pouco por todo o Mundo (idem, ibidem).

Em 1992, Boal candidata-se e é eleito vereador da cidade do Rio de Janeiro, pelo Partido dos Trabalhadores, estando em exercício de funções até 1996 (idem, ibidem). Com o objetivo de organizar “circuitos de apresentações por toda a cidade e criar suas propostas legislativas a partir da interação desses grupos com a comunidade” (Teixeira, 2007, p. 99) formou grupos populares de Teatro-Fórum, tendo, durante seu mandato, apresentado 33 projetos lei, através do Teatro-Fórum. É nesse seguimento que surge o Teatro Legislativo e que se mantém até aos dias de hoje, sob várias variantes (idem, ibidem).

Os últimos anos de pesquisa estiveram relacionados com a Estética do Oprimido, um “programa de formação que integra experiências com o som, a palavra, imagem e ética” e que tem como fundamento a “crença de que todos somos melhores do que pensamos ser, e capazes de fazer mais do que aquilo que efetivamente realizamos.” (Barbosa, 2011, p.37).

Reconhecido internacionalmente, a sua obra está espalhada por mais de setenta países, em cinco continentes (idem, ibidem). Desta forma,

Trabalha-se em bairros, prisões, hospitais, centros de saúde mental, escolas... Desde a aldeia mais recôndita da Índia à mais industrializada das cidades norte-americanas. Em todo o lado que haja um oprimido que necessite ser ouvido e um problema a ser transformado (Barbosa, 2011, p. 37).

Faleceu no dia 2 de Maio de 2009, com setenta e oito anos, tendo publicado dezenas de livros e recebido variadíssimos prémios, tão importantes como Embaixador Mundial do Teatro pela UNESCO, em 2009, e chegando mesmo a ser nomeado para o Prémio Nobel da Paz, em 2008. (idem, ibidem)

### **3.3 Da Pedagogia do Oprimido ao Teatro do Oprimido: conexões entre Freire e Boal**

As investigações sobre o Teatro do Oprimido na área da educação entrelaçam proximidades entre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e a metodologia teatral de Augusto Boal, mas sem um foco específico sobre as particularidades educativas e políticas que o Teatro do Oprimido encerra. (Teixeira, 2007, p. 16) O debate centra-se na perspetiva da formação política dos participantes, como proposta prática de uma educação libertadora, como preconizou Freire, mas sem aprofundar a questão do aprendizado em Teatro do Oprimido (idem, ibidem).

Ao considerarmos o contexto sociopolítico e cultural onde se inserem Boal e Freire, compreendemos com maior clareza os princípios orientadores de ambas as propostas, sabendo, de momento, que coincidem “na preocupação existencial com a opressão social” (idem, ibidem, pág. 118), bem como na “estreita ligação com a atividade política” (idem, ibidem) e o setor social, trazendo em si “marcas da realidade histórica da sua época” (idem, ibidem), estigmatizadas pelo regime totalitário da segunda metade do século XX, no Brasil (idem, ibidem).

É nesse contexto, de acordo com Teixeira (2007), que tanto Freire como Boal se referiram às suas metodologias como “armas de libertação” (p. 4) e de transformação social, enfatizando a necessidade da construção de um “fazer pedagógico” (idem, ibidem), sustentado no diálogo, na (re)criação, na aprendizagem, na democracia e na transformação, permitindo aos oprimidos tornam-se capazes de “perceber o mundo, refletir sobre o mundo e se expressar no mundo” (idem, ibidem).

Freire, por via da educação popular e Boal, através do teatro popular, criaram as suas metodologias e métodos sustentando-se em processos de construção social, e individual, que privilegiam a experiência vivida e a educação centrada na vida dos indivíduos. (idem, ibidem)

Tanto Freire como Boal sofreram influência da ação revolucionária do Movimento Popular de Cultura, na década de 1960, no Brasil, sendo que Freire (1983) considerava que a educação deveria ser desinibidora e não restritiva, para que “os educandos (tivessem) oportunidade de ser eles mesmos” (p.32), pois ao compreenderem a sua realidade “podem levantar hipóteses e refletir sobre o desafio dessa realidade e, assim, criar situações para transformá-las” (idem, ibidem).

Freire, com a sua proposta pedagógica, ocupou-se inicialmente com a educação de adultos através da dinamização dos “Círculos de Cultura” (Freire, 1979, p.22), que se apresentavam como uma alternativa contraditória aos “métodos de alfabetização puramente mecânicos” (idem, ibidem). Estes propunham, por um lado, “uma alfabetização direta, ligada à democratização da cultura” e, por outro, “um instrumento de transformações sociais com base no método de conscientização”, em que o indivíduo se redescobre e se liberta da coação da opressão, por meio da participação política, enquanto oposição à “educação bancária” (idem, ibidem).

Ao analisarmos o contexto histórico de onde proveio a proposta pedagógica freireana, neste caso, do nordeste brasileiro, onde, no início da década de 1960, metade dos seus cerca de 30 milhões de habitantes vivia na denominada "cultura do silêncio" (Gadotti, 1998<sup>37</sup>), isto é, eram analfabetos, compreendemos que o seu método pedagógico surgiu precisamente para dar voz aos sentimentos, desejos e vontades daqueles cuja liberdade lhes era vedada, “para que transitassem para a participação na construção de uma nação que segurasse as rédeas do seu próprio destino e que superasse as imposições do regime totalitário e do colonialismo” (idem, ibidem).

---

<sup>37</sup> Em:<http://www.ced.ufsc.br/turma787/report01.html>. Acedido em: 7 de Julho de 2013.

Nesse sentido, segundo Teixeira, 2007, p.119), a pedagogia freireana revelou-se como um importante contributo para a compreensão da educação como processo imprescindível à superação da dicotomia entre opressores e oprimidos, sendo que, segundo o próprio, o princípio de libertação social resulta do processo permanente de conscientização dos sujeitos acerca do seu papel para a transformação da vida e das relações de opressão (idem, ibidem).

Durante o seu exílio no Chile, Freire escreveu aquela que seria a sua obra de culto, “Pedagogia do Oprimido”, que dedicou justamente “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (Serafim, 1998, p. 160). Os temas abordados nesta obra, incitam, nos dias de hoje, debates sociais e educacionais, representando um legado político de conscientização e mobilização no mundo (idem, ibidem).

De acordo com Streck (2009, p. 540), desde que Freire escreveu “Pedagogia do Oprimido” e a publicou, em 1970, até à atualidade ocorreram importantes mudanças sociais, que se refletem nas políticas educacionais e nas práticas educativas, ou melhor, no sentido que se atribui a essas práticas. Porém, numa visão linear sobre a evolução da sociedade, verificamos que algumas questões, referidas por Freire, se repercutem na sociedade, hoje, e que se traduzem numa forma de opressão, entre as quais, as desigualdades sociais, a ainda elevada taxa de analfabetismo que se faz sentir, principalmente nos países latino-americanos e africanos, a degradação das condições de vida dos indivíduos provocada pelas dificuldades sociais como o desemprego e a pobreza (idem, ibidem).

Freire atribuiu ao processo de conscientização o caminho para a libertação dos oprimidos e transformação da realidade e do mundo<sup>38</sup>. Daí a importância e necessidade de uma pedagogia dialógica e emancipatória do oprimido, em oposição à pedagogia da classe dominante, que contribua para a sua libertação e, por consequência, para a sua transformação em sujeito cognoscente e autor da sua própria história, através da *práxis* enquanto unificação entre ação e reflexão, uma vez

---

<sup>38</sup> Em: <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/glossario/>. Acedido em 25 de Março de 2013.

que a *práxis* designa a reação do homem às suas condições reais de existência<sup>39</sup>. Tal como o próprio referiu,

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 1987,p. 79).

Boal, através dos “jogos teatrais”, resgata a importância do diálogo na construção das encenações, adotando os princípios da metodologia de Freire para quem a educação é um encontro entre interlocutores, que procuram através do conhecimento a significação da realidade e na práxis o poder da transformação (Silva, 2010, p.34).

Ao contrário do teatro convencional, no Teatro do Oprimido cria-se diálogo:

No teatro convencional existe uma relação intransitiva: do palco tudo vai à sala, tudo se transporta, transfere – emoções, ideias, moral!- e nada vice-versa. Qualquer ruído, exclamação, qualquer sinal de vida que faça o expectador é contramão: perigo! Pede-se silêncio para que não se destrua a magia da cena. No Teatro do Oprimido, ao contrário, cria-se o diálogo, mais do que se permite, busca-se a transitividade, interroga-se o expectador e dele se espera resposta (Boal, 1996, citado por Silva, 2010, p. 34).

A proposta metodológica de Boal funde o teatro e a “pedagogia da ação direta” (Teixeira, 2007, p. 84), tratando-se, por isso, de “um movimento teatral de prática cénico-pedagógica que possui características de militância e de teatro de resistência”, e destina-se à mobilização do público, sendo que do ponto de vista ético representa uma variante mais restrita da peça didática brechtiana (idem, ibidem,p.86).

Como instrumento de ação social, que transfere para o espectador os meios de produção teatral, o Teatro do Oprimido desenvolve-se através de quatro eixos

---

<sup>39</sup> Em: <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/glossario/>. Acedido em 25 de Março de 2013.



fundamentais: “artístico, educativo, político-social e terapêutico” (Castro-Pozo, 2005, p.1), e induz à participação na ação dramática a partir de temas integradores que o aproximem e estimulem a expressar a própria vivência, mediante situações quotidianas (idem, ibidem).

Ao compreender o teatro como ferramenta de transformação social “para/com/pelos oprimidos” (Teixeira, 2007, p. 121), Boal difundiu a sua metodologia, baseada em jogos de percepção, expressão e criação, em diversos países e construiu uma trajetória “artístico-educativa” (idem, ibidem) de “fortalecimento das potencialidades dos sujeitos nos seus atos de criação estética, reflexão e conscientização política” (idem, ibidem).

Boal acreditava que o teatro, enquanto ação humana, é um tipo de atividade com fundamentação política, não sendo, por isso, uma demonstração neutra, e assumiu o Teatro do Oprimido como compromisso histórico e político de libertação social, um ensaio de luta política como processo permanente de libertação (idem, ibidem).

Assim, surgiu a compreensão de que a dramatização pode suscitar problemas sociais e o debate promovido pela mesma pode desencadear reflexões e formas de atuação prática para a superação do problema apresentado. (idem, ibidem) Com tal, Boal criou a técnica Teatro-Fórum, considerada como um ensaio para a vida, que pretende colocar em prática as diferentes ideias e sugestões de ações debatidas com o público, visando a superação do problema de opressão apresentado (Barbosa, 2011, p. 44).

Mais uma vez Boal aproxima-se de Freire. Se este último representa uma mudança no paradigma da educação ao propor “uma pedagogia que promove o esfacelamento do muro que foi criado entre o educador e o educando” (idem, ibidem,) Boal, depois de muita pesquisa, consegue o mesmo no teatro e promove, “com a sua proposta estética, o mesmo esfacelamento, mas de um muro que a história tratou de criar entre plateia e espetáculo” (Paranhos, 2009, p. 16, citado por Barbosa, 2011, p.44).

Ao mesmo tempo, e novamente ligado às ideias de Freire, ao dar protagonismo ao “espect-ator” (Santos, 2009, p. 10, citado por Barbosa, 2011, p.44), alimenta a crença no ser humano e nas suas capacidades, “no ser histórico” (idem, ibidem) capaz de

produzir cultura, criando condições para ultrapassarem o papel de “consumidores de bens culturais” (idem, ibidem) e assumirem a condição de “produtores de cultura e de conhecimento” (idem, ibidem) devolvendo “ao povo o que dele foi tirado ao longo da história.” (Pedroso, 2006, p.18)

É nesse contexto de compreensão do indivíduo como pertencente a uma determinada sociedade, à qual também presta contributo, que Boal produz a sua forma de teatro (Barbosa, 2011, p.45). Segundo Brecht (2010),

Boal era marxista: por isso para ele, uma peça de teatro não deve terminar em repouso, em equilíbrio. Deve pelo contrário, mostrar por que caminhos se desequilibra a sociedade, para onde caminha, e como apressar sua transição (p.162).

Não se trata, assim, apenas de refletir sobre o passado ou o presente, tal como referiu Barbosa (2011, p.46), mas de pensar na atuação futura, aproximando-se novamente de Freire, para quem a educação problematizadora “que não aceita nem um presente bem conduzido, nem um futuro predeterminado (...) enraíza-se no presente dinâmico e chega a ser revolucionária” (Freire, 1979, p. 42).

Tal como para Freire, para quem a educação era necessariamente política, também Boal apresentava atitude semelhante face ao teatro e à sua possibilidade de transformação do futuro (Barbosa, 2011, p.46), considerando que omitir essa componente seria uma forma “falsa” (idem, ibidem) de fazer Teatro do Oprimido. Por isso, Boal (2004) afirmou o seguinte:

A expressão *teatro político* eu rejeito porque, como toda a arte, teatro é uma representação da realidade, não é realidade. Se é uma representação, tem de ter um ponto de vista. E, se apresentar um ponto de vista, é político. Mais político ainda é o teatro que diz não ser político (Boal, 2004)

Assim, na perspetiva de Boal (2010) “fazer Teatro do Oprimido já é o resultado de uma escolha ética, já significa tomar partido dos oprimidos. Tentar transformá-lo em

mero entretenimento sem consequências, seria desconhecê-lo; transformá-lo em arma de opressão, seria traí-lo” (p.25).

Ao resgatar o teatro e devolvendo às pessoas, para que o possam utilizar como meio de comunicação para discutir os seus problemas, o teatro deixa de ser a reprodução do passado, mas um ensaio para um futuro (Barbosa, 2011, p.46).

Como descreveu Boal (2000), “costumo dizer que o Teatro do Oprimido começa quando acaba. Quando acaba a gente tem que ir para a rua. A gente tem de ir para a nossa vida, tem que ir para transformar. Aqui é uma espécie de laboratório.” (p. 44)

O Teatro do Oprimido transita, assim, de forma constante e gradual “entre a vida e a ficção, entre a realidade viva e a que podemos inventar, entre o passado e o presente, mas sobretudo invade o futuro” (Boal, 2003, p. 77).

É assim que, através da transgressão simbólica do palco, se liberta o espectador e libertando o espectador da sua condição de espectador, ele poderá libertar-se de outras opressões (Barbosa, 2011, p.44). Por isso argumentou que,

Sem transgressão – não necessariamente violenta! – sem transgressão dos costumes, da situação opressiva, dos limites impostos, ou da própria lei que deve ser transformada – sem transgressão não há libertação. Libertar-se é transgredir, transformar. (...) Transgredir é ser. Libertar-se é ser (Boal, 2003, p. 38).

É justamente nesse contexto, que os princípios teóricos de Freire, através da Pedagogia do Oprimido, vêm corroborar com a metodologia de Boal:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando assim, sua “conivência” com o regime opressor (Freire, 1980, p. 56).

Por seu lado, nas palavras de Boal (1979),

Deixemos que os oprimidos se expressem, pois só eles podem nos mostrar onde está a opressão. Deixemos que eles próprios descubram os seus caminhos para sua liberação, que eles próprios ensaiem os atos que os hão-de levar à liberdade (1979, p. 18).

Nesse sentido, Freire e Boal defendem a educação como ato dialógico, destacando a necessidade de uma razão dialógica comunicativa e reconhecendo que o conhecimento, assim como o pensamento estão diretamente relacionados e interligados, isto é, “o conhecimento precisa de expressão e de comunicação (...) não é um ato solitário e se estabelece na dimensão dialógica” (Teixeira, 2007, p. 121).

Os seus métodos apontam para uma agregação do ensino à complexidade do saber popular, entendendo-o como um agente importante nos processos de libertação do indivíduo e da sociedade, no sentido em que, como referiu Neto (2003, p.44), “o popular adquire, a partir da ótica da cultura do povo, um significado específico no mundo em que é produzido, baseando-se no resgate cultural desse povo” (idem, ibidem).

O reconhecimento de Freire e Boal fora do “campo da pedagogia” (Teixeira, 2007, p.123) demonstram que o seu pensamento é também “transdisciplinar e transversal” (idem, ibidem), aspetos que denotam que as práticas educativas na sociedade do conhecimento de hoje reconhecem a Educação e o Teatro como ciências transversais, bem como o “espaço escolar” (idem, ibidem) e o “espaço teatral” (idem, ibidem) enquanto patamares “superiores”, em relação aos conceitos de escola e de teatro (idem, ibidem).

Embora com linguagens diferentes, tanto o Teatro do Oprimido, quanto a Pedagogia de Freire, vinculam as suas metodologias à luta dos oprimidos, estimulando-os à reflexão e à ação consciente para transformação da realidade e, assim, à “conquista” da sua libertação, pela via do diálogo. (Freire, 1987, pp. 77). Contribui, então, para a elaboração de uma “contra-hegemonia” e atuando “no desvelamento das ideologias dominantes”(idem, ibidem).

Em jeito de síntese conclusiva, ilustramos, em Anexo, no Quadro 6., os aspetos que se correlacionam entre a Pedagogia do Oprimido de Freire e o Teatro do Oprimido de Boal, analisados neste ponto.

### **CAPÍTULO III – FAZENDO TEATRO PARA DESCOBRIR-SE!**

#### **Reflexões sobre a emancipação social**

*O teatro do Oprimido é o teatro da primeira pessoa do plural*

*(Augusto Boal)*

Neste capítulo, a partir da análise dos dados recolhidos, quer por meio de entrevistas, quer por meio de observações, tentar-se-á responder às questões de investigação, procedendo-se à apresentação e contextualização do objeto desta investigação, o Grupo de Teatro do Oprimido de Lisboa (GTO LX), através de uma explicitação acerca do âmbito e principais objetivos do mesmo, forma de atuação e atividades desenvolvidas.

#### **1. O Grupo de Teatro do Oprimido de Lisboa: contextos e projetos**

O Grupo de Teatro do Oprimido de Lisboa (GTO LX) surgiu, informalmente, em 2004, sob orientação de Gisella Mendonza, atual diretora artística do Grupo, que trouxe para Portugal a metodologia de Boal, trabalhando a técnica Teatro-Fórum com jovens dos bairros lisboetas da Cova da Moura e Estrela d'África.

Em 2005, o GTO LX torna-se numa associação sem fins lucrativos, a fim de expandir o trabalho sustentável e comunitário, até então desenvolvido, alargando a sua experiência a outras organizações locais.

A sua atividade desenvolve-se, fundamentalmente, em bairros carenciados, do ponto de vista estrutural, e com comunidades social e/ou economicamente desfavorecidas, trabalhando em rede, através da Rede Multiplica<sup>40</sup>, isto é, atuando como multiplicador da metodologia, formando, certificando e acompanhando grupos de Teatro-Fórum, integrando-os na Rede, e promovendo encontros, espetáculos e

---

<sup>40</sup> Assunto desenvolvido no ponto 2. do presente capítulo.

formações, visando a partilha de experiências entre os diversos grupos e público em geral<sup>41</sup>.

Segundo Mara, dirigente e curadora do GTO LX<sup>42</sup>, “o objetivo é que os grupos criados se autonomizem”, tornando-se multiplicadores da metodologia e “criem novos grupos de Teatro-Fórum”.

De acordo com Mara, um dos principais objetivos do Grupo é “permitir o acesso das comunidades mais desfavorecidas à metodologia do Teatro do Oprimido”, possibilitando dar-lhes oportunidade para que possam reivindicar os seus próprios direitos”, favorecendo a compreensão e a procura de alternativas para problemas pessoais e comunitários. Através da prática de jogos, exercícios e técnicas teatrais, estimula-se a discussão e a problematização das questões que afetam a comunidade ou grupo. Nessa perspetiva, o GTO LX trabalha com a metodologia de Teatro do Oprimido, como ferramenta de participação popular e de discussão dos problemas sociais, constituindo, também, um instrumento de Educação Não Formal (ENF), ao estabelecer temas para a discussão coletiva, envolvendo as comunidades integrantes no debate das questões públicas.

É neste contexto que, como analisado no ponto 3.3 do Capítulo II, advém o entrelaçamento da metodologia do Teatro do Oprimido com a lógica da educação popular preconizada por Freire, destacando-se a valorização da formação integral do indivíduo, dando-se particular ênfase à formação para o exercício da cidadania na vida democrática (Cavaco, 2008, p.105).

A continuidade do trabalho com a comunidade pressupõe, por um lado o aprofundamento da análise social das situações discutidas, isto é, “tomar conhecimento dos reais problemas da comunidade e das pessoas que a integram” (Mara), as suas ligações ao sistema político e social, bem como as suas origens. E, por outro, a procura conjunta de soluções e identificação dos temas prioritários para serem debatidos e resolvidos pela própria comunidade, dando-lhe a possibilidade de

---

<sup>41</sup> Em: <http://www.gtoltx.org/>. Acedido a: 26 de Fevereiro de 2013.

<sup>42</sup> Ver entrevista em Anexo – Apêndice 1.

(re)inventar novas soluções para confrontar os seus problemas, partilhando e dramatizando as suas opiniões, através da técnica de Teatro Fórum.

Esta participação desenvolve-se em parceria com as organizações locais que, por terem um conhecimento aprofundado do contexto social em causa, “mobilizam as pessoas para participar, de preferência que já tenham tido contacto com alguma forma de trabalho artístico” e “cedem um espaço para o desenvolvimento das atividades”. Com a continuidade da intervenção junto da comunidade envolvida, “o grupo cresce enquanto consciência crítica e isso provoca algumas alterações nos próprios elementos, nas famílias e na comunidade” (Mara).

O objetivo do trabalho com as comunidades, é que em conjunto se debata as questões de opressão de que são vítimas, procurando soluções para as superar, sendo que, em Teatro Fórum, o que se pretende é que “o público traga outras perspetivas sobre o(s) problema(s) que ali se retrata(m), de forma a que possa, na sua vida quotidiana, experimentar por em prática o que ajudou a reproduzir” (Mara).

Através de intervenções realizadas junto da comunidade, com recurso à técnica Teatro-Fórum, “anotam-se em relatórios as suas propostas” (Mara) e, posteriormente procede-se à análise dos mesmos para a formulação de propostas de novas leis. Nesse sentido, conforme explicou Mara, os ensaios são entendidos como reuniões de trabalho, onde impera o diálogo, de forma a criar-se um ambiente de solidariedade e comunhão, pois “é importante que se revejam no outro, partilhem ideias, informações e sugestões (...) e isto é fazer política!”

Entre os temas debatidos pelos grupos está “a discriminação, o racismo, a igualdade de género, a identidade, a organização comunitária, o conflito de gerações, o abuso de autoridade dentro e fora da família, a violência, a pobreza, a solidão, entre outros” (Mara).

De acordo com Gisella Mendonza (2011)<sup>43</sup>, o processo de estimular a participação ativa dos cidadãos desenvolve-se a dois níveis:

- No interior do próprio grupo;

---

<sup>43</sup> Em: <http://www.ver.pt/conteudos/verArtigo.aspx?id=1251&a=Geral> Acedido a: 8 de Janeiro de 2014



O trabalho regular com os grupos consiste num “trabalho de diálogo e de confronto”, que conduz ao questionamento contínuo sobre as realidades vividas, representando, em muitas ocasiões, o primeiro passo para a tomada de consciência sobre as relações de poder na sociedade onde o grupo se insere. “O processo de criação é um processo democrático onde todos participam na identificação do porquê da situação e o papel que cada um assume nela” (idem, ibidem). Desta forma, “quando o espetáculo é apresentado à comunidade, o grupo reconhece a necessidade de transpor esse espaço de diálogo para dentro da própria comunidade”, permitindo que se crie “um espaço de discussão aberto a todos e todas”(idem, ibidem). É com base no espetáculo e na procura conjunta de soluções para a situação apresentada que a comunidade dialoga de forma aberta sobre o que fazer, enquanto comunidade, para que a situação apresentada (e quase sempre partilhada pelos presentes) possa ser resolvida para o bem comum (idem, ibidem).

➤ Dentro da comunidade;

Segundo Gisella Mendonza (idem, ibidem), “as comunidades são muito criativas e solidárias na procura conjunta de soluções”. Nesse sentido, os “fóruns”, ou seja, as apresentações públicas nas comunidades, “são extremamente ricos, não só em termos de conteúdo mas, também, em termos de solidariedade e justiça social” (idem, ibidem). Durante os espetáculos recolhem-se propostas “claras e concretas” sobre o que se poderá fazer ou o que deverá mudar para que a situação de opressão não se repercuta. Com o reconhecimento do trabalho do grupo, a comunidade identifica-o como um objeto de referência, sendo este aspeto considerado “extremamente positivo” (idem, ibidem). Isto porque, ao tomar a iniciativa de lutar contra as injustiças de que é alvo, o público identifica-se espontaneamente com as situações da vida real que inspiram os espetáculos e “intervém com muita determinação e firmeza” (idem, ibidem).

No seio da metodologia de Teatro do Oprimido, o GTO LX, para além da técnica Teatro-Fórum, desenvolve também as técnicas Teatro Invisível e Teatro Legislativo<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Ver Quadro 5., em Anexo.

Conforme referiu Rui (curinga e representante de um dos Grupos de Teatro Fórum da Rede Multiplica)<sup>45</sup>, o grupo desenvolveu a técnica Teatro Legislativo, com a criação de uma proposta reivindicativa sobre “a desburocratização do processo de aquisição da nacionalidade portuguesa, com a recolha de assinaturas, para fazermos chegar à Assembleia da República”.

O GTO LX promove, ainda, ações de formação abertas ao público em geral, para dar a conhecer, numa perspetiva prática, o trabalho do Teatro do Oprimido, das quais: ações de sensibilização (sessão prática dirigida a organizações onde os participantes entram em contacto com a técnica do Teatro Fórum); Formação Inicial (formação prática sobre o Teatro do Oprimido, em geral, com aprofundamento em Teatro Imagem e Teatro Fórum); Formação Avançada (aprofundamento da dramaturgia do Teatro do Oprimido e iniciação na Estética do Oprimido); e Formação de Curingas (trabalho específico sobre o papel dos curingas, que promovem o diálogo entre o público e o palco).

Neste momento, a maioria dos projetos de intervenção comunitária a decorrer são de longa duração, porém qualquer organização pode requisitar formações.

## **2. A Rede Multiplica**

Até à data (período de conceção deste trabalho), o GTO LX formou dez grupos de Teatro Fórum, em diversos pontos do país, constituídos por populações tão diferentes como jovens em risco, público escolar, mães adolescentes, público feminino, idosos, imigrantes ou repatriados, implementando a técnica de Teatro-Fórum como ferramenta de promoção do *empowerment*<sup>46</sup> individual e coletivo, por via de processos e práticas educativas associadas à ENF. Nesse contexto, a sua intervenção sustenta-se em estratégias de inclusão e de participação social, bem como em critérios de igualdade de oportunidades, por permitir o acesso à metodologia por parte de comunidades mais desfavorecidas e, de certa forma, oprimidas, dando-lhes voz,

---

<sup>45</sup> Ver entrevista em Anexo – Apêndice 2.

<sup>46</sup> O *empowerment* parte da ideia de atribuir aos indivíduos o poder, a liberdade e a informação que lhes permita tomar decisões e participar ativamente numa organização.

instigando-as à reivindicação dos seus próprios direitos, sendo que “o objetivo principal do Grupo é construir em palco um ensaio de luta política” (Mara), dramatizando aquilo que se pretende transformar na(s) sua(s) realidade(s).

Segundo Mara, o contributo da Rede Multiplica passa pela “promoção de uma ação sustentável”, de forma a dar a conhecer o seu trabalho junto das comunidades onde pretende atuar. Conta, por isso, com a colaboração das organizações locais ou atores regionais, que “desempenham a função de mediadores e interlocutores”, para mobilizar as comunidades e promover o convívio, a interação e partilha dos constrangimentos que afetam o coletivo mas, também, as realidades individuais, procurando, através dos jogos e exercícios da metodologia, e de forma espontânea, a resolução dos mesmos.

Atualmente, a Rede Multiplica é composta pelos seguintes grupos:

➤ *DRK*

O Grupo de Teatro-Fórum da Cova da Moura e Zambujal é resultado do projeto “DiverCidade”, uma iniciativa do Quadro Comunitário de Apoio EQUAL 2006/2009. Foi o primeiro grupo comunitário de Teatro-fórum formado, visando dinamizar encenações e espetáculos sobre temas que afetavam/afetam a comunidade envolvida, como a droga, a discriminação, a (des)igualdade de género, a identidade e a organização comunitária.

➤ *ValArt*

Proveniente do bairro do Vale da Amoreira, na Moita, iniciou a sua formação em Teatro Fórum em 2008, retratando os vários problemas detetados na comunidade e vividos pelos elementos do grupo, tais como os relacionados com a discriminação de género, o conflito de gerações, o abuso de autoridade dentro e fora da família, a violência, entre outros.

➤ *TEA Jamat*

O Grupo de Teatro-Fórum da Alta de Lisboa é resultado da intervenção do GTO LX no âmbito do projeto “ALL Artes”, em parceria com a Associação de Pais e Encarregados de Educação do Alto do Lumiar, a Associação de Residentes do Alto do Lumiar, a Associação de Apoio ao Estudante Africano e a Associação de Moradores da

Quinta Grande. Dos temas retratados nos seus espetáculos está a discriminação, a igualdade de género e exclusão social.

➤ *Depois dos Entas*

Proveniente do Centro Social e Cultural da Casa do Povo de Fajã de Baixo, de Ponta Delgada, Açores, o grupo é composto exclusivamente por idosos. Com recurso à metodologia de Teatro-Fórum, este grupo discute nos seus espetáculos a realidade dos mais velhos, associada a questões como a solidão, o envelhecimento e o conflito de gerações.

➤ *Jeitosos dos Lóios*

Este Grupo de Teatro-Fórum foi criado em parceria com o Centro de Desenvolvimento Comunitário dos Lóios, em Lisboa, e pretende, essencialmente, provocar a reflexão e discussão sobre os temas relacionados com o envelhecimento da população lisboeta, bem como a debilidade/incapacidade física dos mais velhos, a pobreza e a solidão. O grupo desenvolve igualmente a técnica Teatro Imagem.

➤ *Projecto Alkantara*

Fruto da iniciativa “ActivFórum, Bip-Zip 2012”, em parceria com a Associação Alkantara, este Grupo de Teatro-Fórum explora e discute temas relacionados com a promoção do envelhecimento ativo, a solidariedade entre gerações, a inclusão social e a melhoria das condições da população jovem afetada pelo problema da droga e da toxicodependência.

➤ *MIRA KAPAZ*

O Grupo de Teatro Fórum do Casal da Mira, Lisboa, é resultado de uma intervenção no âmbito do Contrato Local de Desenvolvimento Social “Mira Kapaz”, sob a coordenação da entidade promotora da Fundação Aga Khan Portugal e do grupo AZIMAIA, desenvolvendo, desde 2011, atividades de intervenção social para as crianças e jovens do bairro.

### **3. A capacidade de narrar através do Teatro do Oprimido**

Segundo Boal (1980), os pressupostos conceituais do Teatro do Oprimido “giram em torno de cultura, cidadania e opressão”, numa sociedade dividida em

classes sociais, “é o teatro no qual cada um, sendo quem é, representa o seu próprio papel e tenta descobrir meios para se libertar” (p.26).

Este é, aliás, o objetivo principal da metodologia de Boal, e repercute-se através da técnica mais difundida pelo GTO LX, o Teatro-Fórum, que partindo de uma questão suscitada pelos atores ao público, procura “desempoeirar” um problema objetivo, através da representação de uma história (que termina mal), cujas personagens (opressor e oprimidos) entram em conflito devido às suas manifestações contraditórias. Nessa luta pela resolução do conflito, o oprimido fracassa, necessariamente, pelo que se instiga à participação ativa do público, através da intervenção direta no espetáculo, substituindo a personagem “oprimido”, na procura de alternativas para a resolução dos problemas encenados (Mara). “As ferramentas são investigadas em conjunto com o público através dos argumentos apresentados”, referiu Mara.

Segundo Canda (2012), o problema ou o conflito re(a)presentado deve ser claro e inteligível, exposto sob a forma de interrogações e/ou perguntas, e apresentado ao “fórum”, ou melhor ao público, destacando-se a vontade de superar a opressão por parte do oprimido, pois apenas com essa garantia é possível construir “um fórum de debate político e estético” (p.121).

Algumas questões se colocam, tais como: “Qual é a opressão aqui retratada? Como é que nós, oprimidos e opressores, conseguimos resolver a situação? São essas respostas que procuramos que o público traga” (Mara).

O Teatro do Oprimido utiliza, assim, uma conceção de narrativa inacabada, solicitando-se a intervenção do público para, em conjunto, definir o final da peça. Desta forma, o público adota uma posição ativa e participante, deixando de ser apenas o espectador, passando a protagonista, apresentando alternativas para a questão em debate e envolvendo-se na discussão do problema (Canda, 2012, p.122).

De acordo com Barbosa (2011, p.72), a construção de uma peça de Teatro-Fórum segue determinadas regras, que se foram adaptando ao longo do tempo, mas que no essencial se mantêm iguais. Uma delas é montar o esquema da peça, de acordo com a “crise chinesa”. Esse conceito provém da descoberta, por parte de Boal, que a

palavra (símbolo) “crise” em chinês significa, simultaneamente, perigo e oportunidade, ou seja, “se estamos perante um problema, haverá sempre janelas, saídas, para se poder resolver e sair desse problema” (idem, ibidem).

Nessa perspetiva, conforme explicitou Mara, ganha relevância o papel do curinga (abordado no ponto 1.2 do Capítulo II), enquanto mediador do debate entre os atores e os espetadores (público), incumbindo-se-lhe, por isso, a responsabilidade de provocar questões e estimular a participação ativa do *espect-ator*, incitando a sua subida ao palco para re(a)presentar a sua perspetiva para a “superação ou amenização” da situação de opressão exposta, e auxiliando na construção da narrativa.

Contudo, o curinga não deve alegar inferências ao público mas antes, deve “questionar a plateia e provocar reflexões”, problematizando o que foi visto e (re)feito pelo *espect-ator* (Mara). A interpretação e exposição dos conteúdos reflexivos devem, portanto, ser rigorosamente elaborados, a fim de se evitar a manipulação do pensamento do outro, visto que “o curinga desempenha uma tarefa privilegiada de coordenação das atividades” (Canda, 2012, p.124).

Todavia, segundo Nunes (2004), é importante ressaltar que, o que se pretende é construir um alargado número de possíveis orientações para a resolução da situação de opressão, pois “anunciar apenas uma alternativa exequível é também uma atitude autoritária” (p.44).

Uma vez no palco, o *espect-ator* tem a oportunidade de testar concretamente, ainda que de forma simbólica/metafórica, as possibilidades de atuação em contexto real, sendo que, “o objetivo é que o público traga ferramentas, informação e outras perspetivas para que experimente por em prática, na sua vida real, o que ali se retratou” (Mara).

De acordo com Nunes (2004), a técnica de Teatro-Fórum caracteriza-se como um instrumento inovador na arte teatral, do ponto de vista da criação e consolidação de “uma metodologia profícua de mobilização social” (p.44). O que pressupõe que a técnica Teatro-Fórum seja considerada por “diversos segmentos sociais” (idem, ibidem), como “a mais radical na socialização dos meios de produção teatral” (idem, ibidem), pois rompe completamente a barreira entre o palco e o público, integrando

no ato teatral, por via de uma ação dialógica, “aqueles que, convencionalmente, dizem e fazem (os atores) e aqueles que escutam e assistem (o público)” (idem, ibidem).

No entanto, embora a interação e participação do público na ação dramática se caracterize como um aspeto primordial da técnica Teatro-Fórum, para Canda (2012) é preciso esclarecer que, não se deve considerar apenas a possibilidade do público participar e traçar o “guião” da peça, como a característica principal para alcançar “os princípios de humanização e de libertação” almejados por Augusto Boal (p.122). Uma vez que, o que difere o Teatro-Fórum de outras técnicas de teatro interativo se traduz no seu “objetivo político” de emancipação humana e social (idem, ibidem, p.123) que se sustenta nos dois princípios orientadores da metodologia de Boal, anteriormente referidos: a transformação do espectador em protagonista da ação teatral; e a tentativa de, através dessa transformação, modificar a sociedade, não apenas interpretá-la, numa perspetiva de arquitetar o futuro (Boal, 2009, p. 319).

Como referiu Mara, a realidade social em que o GTO LX desenvolve sua atividade caracteriza-se, essencialmente, “por pessoas que estão em desvantagem social” e que, através da sua participação no projeto do GTO LX, “ganham responsabilidade social e cívica, ascendendo a outro nível de consciência”. Segundo Mara, “é na base, nos problemas que se dá a transformação social (...) que resulta de uma ação política”, isto é, de uma luta política.

E é este “sentido da formação política”, constituído em “atuação cênico-reflexiva”, que Canda (2012, p.122) referiu caracterizar o pressuposto metodológico da técnica Teatro-Fórum, que revela o oprimido como um sujeito que se debate continuamente, numa relação conflituosa e constrangedora com o opressor, sem êxito, por não ter condições de visualizar e implementar possíveis estratégias para resolver o problema retratado. O palco é, por isso, um espaço metafórico, mas enquanto atua, o *espect-ator* estará concretamente a simular “as prováveis estratégias de atuação” (idem, ibidem).

Desta forma, Boal (2008) considerou que o Teatro do Oprimido provoca nos intervenientes “o desejo de praticar na realidade, o ato que se ensaiou no teatro”

(p.120), pois a prática das (suas) técnicas teatrais “cria um sentido de incompletude que procura preencher-se através da ação real” (p.120).

Nesse âmbito, constata-se que, em termos conceituais, o processo de aprendizagem através da metodologia do Teatro do Oprimido pode ser encarado como antagónico em relação ao que é proposto, normalmente, pelas estruturas educativas formalizadas, uma vez que os pressupostos conceituais do Teatro do Oprimido sustentam-se em métodos práticos para se alcançar, através de uma ação coletiva, a construção de uma ideia (Vanzan, 2008, p.45). Esse “processo de ação coletiva”, segundo Boal (1999), reflete-se quer no processo de criação da história, como, também, no momento da representação, pelo que ao assistir a uma sessão de Teatro-Fórum, o público tem a oportunidade de se identificar com o protagonista da cena (p. 343).

Segundo Mara, essa identificação individual e, posteriormente, coletiva por parte do público, normalmente ocorre tendo em conta três perspetivas: por um lado, através da *solidariedade humana*, porque também ele é ou foi vítima daquele tipo de opressão; por outro, por via de uma *analogia*, porque reconhece que aquele problema existe e, como tal, não pretende compactuar com aquela injustiça; ou, ainda, a através da *identificação direta ou indireta*, embora possa não se sentir oprimido em relação a aquele problema específico, já experienciou situações semelhantes, das quais se sentiu oprimido.

É neste contexto que Boal (1999) defendeu que nenhum *espect-ator* sai de uma sessão de Teatro-Fórum “sem ser transformado, mexido de alguma maneira”, pois o fato de ter presenciado a possibilidade de intervenção cénica, “abre precedentes para uma mudança na vida real” (p.344).

Nesta perspetiva, Motta (s/d) referiu que o Teatro do Oprimido, através das suas técnicas, “não apresenta respostas, mas procura fazer as perguntas certas”, de forma a desencadear um debate para se alcançar um entendimento acerca da situação retratada (idem, ibidem). A metodologia de Boal permite, assim, a conceção de novas relações interpessoais, “mais humanas”, entre os participantes, com o objetivo de repercuti-las nas suas relações diárias (idem, ibidem). “O diferente é afinal igual a nós”



(idem, ibidem). É isso que o Teatro do Oprimido pretende, transformar essa diferença entre papéis sociais, estimulando a sua visibilidade e consciência como cidadão e agente transformador da sua própria história (idem, ibidem). “O diferente (oprimido) sobe ao palco, narra a sua história, observa e é visto por todos, sem negar a sua condição de oprimido, porém sem se sentir inferior, mas antes semelhante com a sua diferença”, destacou Motta (idem, ibidem).

O Teatro do Oprimido permite a mudança para a inclusão e aceitação, “porque os diferentes (oprimidos) voltam a sentir-se como parte da sociedade” (idem, ibidem).

Tal como o Rui (curinga e representante de um dos Grupos de Teatro Fórum da Rede Multiplica) referiu, “a sociedade somos todos nós (...) somos nós os responsáveis pela existência desse problema, dessa opressão”!

#### **4. O processo criativo e democrático no GTO LX**

Tal como Boal (2009) referiu na sua *Estética do Oprimido*, “o produto artístico deve ser capaz de despertar ideias, emoções e pensamentos semelhantes aos que levaram o artista à sua criação” (p.345). Para Boal, o processo criativo necessita de ser “autónomo” e ter uma “estrutura” própria para poder provocar “um choque social”, para romper “as regras fixas da sociedade”, de forma a permitir que o *espect-ator* possa ter “uma experiência estética que provoque fruição” (idem, ibidem). Por outras palavras, no processo de criação “o artista” deve estar despojado de intencionalidade, influência, filtros ou qualquer tipo de barreira, a fim de poder criar e conceber naturalmente e de forma fluida, à margem de imposições e regras exteriores.

Referindo-se à sua metodologia, Boal (2010) considerou ser importante manter uma atmosfera criadora, no sentido em que “todos estão criando, os que ensinam e os que aprendem, pois todos devem inventar” (p.195).

Todavia, há alguns aspetos que se devem ter em conta, na discussão/construção da história. Um deles é o da figura do oprimido, “que não pode ser confundido com um deprimido” (Barbosa, 2011, p.74) pois, em Teatro do Oprimido, o(s) protagonista(s) têm o desejo de querer mudar e a necessidade da

concretização dessa mudança e, como tal, luta(m) por isso, mais do que uma vez, mas fracassa(m).

Outro pormenor importante, é a figura do(s) opressor(es) que não deve ser encarada como um “maldito”, isto é, “uma figura terrível que pretende pisar o outro” (idem, ibidem, p.75). Embora possa acontecer assim, mas na maioria das vezes trata-se de um confronto entre duas figuras, em que o opressor tem mais poder que o oprimido e com isso, consegue vencê-lo. Mas também poderá (o opressor) ter as suas razões, motivos pelos quais atua de determinada maneira e isso tem de ser discutido ao longo da criação da história, mesmo que não esteja evidente na apresentação ao público (idem, ibidem). Em ambos os casos (opressor ou oprimido), os protagonistas (atores) têm de conhecer e interiorizar as suas motivações antes de a(s) exteriorizarem.

Há uma outra questão, de alguma forma relacionada com esta última, e que tem suscitado algumas polémicas. O Teatro do Oprimido trata opressões individuais ou coletivas?

De acordo com Mara, “o Teatro do Oprimido trabalha o social”, por isso, os participantes, embora seres individuais, reveem-se como parte integrante da sociedade que detém determinadas características. Nesse sentido, o que se pretende e o que se fomenta, é que os intervenientes adotem uma posição em relação à questão de opressão, enquanto seres sociais. “Em Teatro-Fórum, refletimos e trabalhamos a situação de opressão, como um problema que não é só de fulano A, ou seja, vemo-lo como o problema de todos”, que por motivos diversos tiveram percalços na sua vida e que pretendem encontrar o seu (melhor) futuro, que lhes é continuamente vedado (Mara).

O trabalho desenvolvido pelos grupos comunitários de Teatro-Fórum é fortalecido, no sentido em que é feito por jovens/adultos integrantes da própria comunidade e não por elementos externos ou desconhecidos. As representações espelham, por isso, a realidade da comunidade, sendo os acontecimentos, personagens e lugares inspirados em situações e factos concretos (Dall’Orto, 2008, p.16). Enquanto elemento integrante de um grupo, “torna-se mais fácil levantar

questionamentos e enfrentar situações que até então eram consideradas extremamente difíceis” (idem, ibidem). A transformação ocorre, precisamente, a partir do momento que os atores sociais, isto é, os participantes, tomam consciência do seu papel dentro da comunidade e da sociedade (idem, ibidem).

Desta forma, de acordo com Barbosa (2011), se a apresentação da história tem um rosto, uma figura, é porque “todos os oprimidos têm um rosto. Tal como todos os opressores o têm” (p.75), traduzindo a necessidade do debate coletivo.

Nas palavras de Mara, os oprimidos são fruto de um contexto social que os condiciona, constatando-se, pois, que entre o conflito (opressão) e os intervenientes (oprimido e opressor) predomina um contexto histórico, social, político, cultural, que determina e influencia aquele conflito. E, segundo Boal (2009), é esse contexto que tem de ser compreendido e analisado, bem como questionado (p.326), através da exposição ao “fórum”.

Nesse sentido, em Teatro-Fórum, a história narrada é baseada num “anti-modelo” que se pretende discutir, sobrepondo-se a dúvida à certeza, pois não se pretende apresentar um modelo que se deva seguir, antes pelo contrário (Boal, 2009, p.329).

Por isso, Boal (2010) assinalou que “o Teatro do Oprimido é antes de tudo uma boa pergunta!”

Na nossa perspetiva diríamos, são múltiplas boas perguntas!

## **5. Residência artística “2º Laboratório Ami Afro”**

Entre 3 e 5 de Agosto de 2012, o GTO LX juntou cerca de vinte jovens representantes dos Grupos comunitários de Teatro Fórum dos Concelhos da Moita, Montijo, Lisboa e Amadora, oriundos de ambientes culturais distintos como Portugal, Cabo Verde, Angola e Guiné, com o objetivo de criar um projeto de investigação sobre o tema do Racismo, tendo como fio condutor a exploração da identidade (dos próprios elementos).

Dessa experiência resultou “um produto artístico inicial”, conforme explicou Rita<sup>47</sup> (curinga do GTO LX), denominado de “1º Laboratório Ami Afro”, cuja investigação perspetivou novas reflexões e orientações sobre a temática, o que incentivou o Grupo a preparar a segunda etapa desse trabalho, ou seja, o 2º Laboratório (n.c. 04/05/2013)<sup>48</sup>.

A observação da Residência Artística, “2º Laboratório Ami Afro”<sup>49</sup>, que decorreu a 4 de Maio de 2013, na Biblioteca Municipal Bento Jesus Caraça, na Moita, possibilitou compreender a dinâmica do trabalho desenvolvido desde a primeira experiência até ao segundo projeto.

As vivências pessoais foram, por isso, o ponto de partida para a compreensão do panorama social, que contém dentro do problema mais geral a(s) injustiça(s) causada(s) pela desigualdade racial, permitindo redescobrir a identidade coletiva, isto é, conhecer a comunidade, “através da identificação e representação dos problemas que afligem os descendentes africanos, imigrantes ou não”, tal como referiu Rita (n.c. 04/05/2013).

O processo teve como fio orientador a partilha das opressões individuais, “vivenciadas por si próprio, ou até mesmo por alguém que lhes é próximo” (Rita), permitindo aos intervenientes agir introspectivamente. Esse trabalho de interpretação e análise dos vários papéis envolvidos, assim como das estruturas de poder em presença, facilitaram a perceção de outros possíveis caminhos para as situações opressoras identificadas, “salvaguardando o distanciamento reflexivo que levou a uma leitura crítica”, conforme referiu Rita.

A conceção do “2º Laboratório Ami Afro” resultou de “um trabalho intensivo com jogos e exercícios teatrais”, recorrendo ao cardápio da técnica Teatro-Fórum que, para além de ajudar a “desmecanizar o corpo e a mente”, promoveram a interação e a partilha, bem como o desenvolvimento das relações interpessoais. “Partimos para um trabalho de criação que originou a encenação” (Rita).

---

<sup>47</sup> Nome fictício a fim de garantir o anonimato.

<sup>48</sup> Ver Notas de Campo 4 de Maio de 2013.

<sup>49</sup> Gravação em vídeo da iniciativa em: [http://www.youtube.com/watch?v=K9Q\\_8zMxL1I](http://www.youtube.com/watch?v=K9Q_8zMxL1I).

Segundo Soeiro (2009), o facto de haver uma exposição e de “os outros verem e comentarem a nossa história” (p.56), propicia, também, a criação de novas perspetivas sobre a situação retratada, iluminando alguns aspetos que “podem ter passado mais despercebidos quando nós próprios vivemos essa experiência” (idem, ibidem).

Para Rita, a interação que se desenvolveu numa fase inicial, através dos jogos e exercícios de desbloqueio, “foi uma forma de envolver todos os participantes na criação do projeto”.

Uma parte importante deste trabalho de criação resultou, pois, da exploração estética da opressão, em que se “dividiu o coletivo em pequenos grupos” que, de formas artísticas diversas, “procuraram interpretar os diferentes momentos da história” (idem, ibidem).

### **5.1. Apresentação pública do projeto**

No dia da apresentação do “2º Laboratório Ami-Afro”, o curinga (Rita) foi quem primeiro pisou o palco para apresentar os elementos integrantes e explicar ao público no que consistia o Teatro-Fórum, assim como dar a conhecer o percurso de criação e conceção do projeto, que culminou naquela representação.

Conforme referiu Rita na sua explicação, “no público há sempre quem saiba e quem desconheça por completo a metodologia de Teatro do Oprimido”, sendo comum, por isso, que num momento inicial “as pessoas fiquem bastante intrigadas, renitentes (...) mas rapidamente ficarão entusiasmadas” (n.c. 04/05/2013).

Antes da demonstração, procedeu-se a um breve “aquecimento” e interação do público com o curinga que, em conjunto, através de exercícios de movimento corporal e sons, se permitiram envolver na ação que se seguiu, a fim de potenciar a integração e a transformação simbólica para *espect-atores*.

Como anteriormente salientámos (Capítulo II), a criação estética em Teatro do Oprimido funciona em termos de processo e de produto. Em termos de processo, no

sentido em que, ao se trabalhar determinados aspetos artísticos individuais, que muitas vezes estavam ocultos, o participante sente-se mais confiante e com a auto-estima redobrada, redescobrendo em si capacidades que desconhecia.

No decorrer da apresentação, através de sons, movimentos, danças e cânticos, os participantes re(a)presentaram as suas reflexões acerca da situação que os incitou àquele momento, neste caso, o racismo e a procura da identidade coletiva.

Do palco entoaram-se frases tais como: “quem nós somos?”; “coisas de preto e preta?”; “são coisas de branco e branca?”, procurando estimular a reflexão sobre que caminhos percorrer para a emancipação social, assim como sobre os papéis sociais representados.

Embora, habitualmente, os espetáculos de Teatro-Fórum não envolvam “grandes” gastos em termos de figurinos e adereços, tal como referiu Barbosa (2011), a sua existência é importante, de forma a “dar realismo às cenas da história” (p.78). Neste caso, foram utilizados adereços reciclados, provenientes de objetos usados, numa perspetiva de reutilização, e que serviram, sobretudo, para criar instrumentos de som e material decorativo. Tal como Boal (2003) assinalou, referindo-se à decoração do espaço cénico, “todas as imagens devem ser estetizadas, modificadas, transformadas, de forma que contenham a opinião do grupo sobre esse objeto” (p. 188).

Depois de terminada a demonstração, que durou cerca de vinte minutos, iniciou-se o fórum/debate, que no entender de Boal, “é aí que começa o verdadeiro espectáculo” (idem, ibidem).

Enquanto curinga, Rita começou por questionar o público: “conhecem histórias parecidas com esta? O que acham que está aqui de errado, que necessite ser mudado?” (n.c. 04/05/2013). O público foi respondendo às questões, levantando-se um breve debate, mediado por Rita.

Do público, mas também dos atores, várias foram as vozes que se ouviram:

Acho que estamos confusos sobre qual a identidade que pretendemos adotar, por exemplo, eu sinto-me africana, mas é claro que eu tenho muitas misturas de vários lugares (n.c. 04/05/2013).

Não sou só de Cabo Verde, eu tenho influência de vários lugares. Eu convivo com várias pessoas diferentes todos os dias (n.c. 04/05/2013).

Mas se vivemos em Portugal, podemos adotar as influências da cultura portuguesa (n.c. 04/05/2013).

Através desta análise, procurámos respostas em conjunto e levantámos novas questões que hão-de ser úteis para a nossa formação pessoal. Aprendemos todos os dias e foi o que fizemos neste laboratório, partilhámos (n.c. 04/05/2013).

Resolvemos começar a desbravar um caminho. Há um preconceito claro que eu não posso ser portuguesa, porque sou negra (n.c. 04/05/2013).

No autocarro perguntam-me: “você é de onde?” Eu respondo: “sou de S. Sebastião da Pedreira”. E a pessoa insiste. “Sim mas de onde concretamente?” Porque eu tenho toda uma história para trás que só pode vir de África, porque sou preta e esse é o meu primeiro passaporte (n.c. 04/05/2013).

Nasceu cá, tem 25 anos e é considerado um estrangeiro nascido em território nacional. Digam-me se isto não é racismo? (n.c. 04/05/2013).

A sociedade vê como única profissão para uma mulher negra, limpar o que outros sujam (n.c. 04/05/2013).

Na escola a maioria dos alunos de raça negra são encaminhados para outras ofertas de ensino quando também têm capacidade para ir para a universidade (n.c. 04/05/2013).

Vivemos em comunidade e nesta luta contra o racismo e contra o preconceito, precisamos de aliados que se juntem a nós por solidariedade, pois estamos à procura de caminhos para a transformação social (n.c. 04/05/2013).

Nestes relatos é visível a capacidade que o Teatro do Oprimido tem de invocar o pensamento crítico, colocar questões, agitar os conceitos e preconceitos por parte de jovens/adultos que estão a tentar perceber como se estabelecem as relações de poder, na sociedade.

De acordo com Rita, “muitas coisas não conseguem ser expressas somente com a palavra ou terapia, é preciso usar o corpo, a imagem e o som” (n.c. 04/05/2013). E é isso que o Teatro do Oprimido oferece.

A teatralização de um problema, pelas técnicas do Teatro do Oprimido, cria um distanciamento que permite aos participantes (atores e espectadores) observarem o que de facto está a desencadear aquela situação (Motta s/d).

Assim, a possibilidade de transitar entre vários personagens no palco, ora sendo africano, ora sendo europeu, ora sendo filho ou filha, pai ou mãe, “permite que eles se vejam de outra maneira e sejam vistos de outra forma também”, minimizando estigmas e preconceitos, e trazendo a questão dos “direitos humanos” para a sociedade (idem, ibidem).

Quanto à postura do público, composto por cerca de 15 pessoas, revelou-se diferente entre si, uns mais serenos, outros mais formais, uns mais incisivos, outros mais interventivos. Na sua maioria, referiram identificar-se com a situação retratada, insurgindo-se contra aquele tipo de opressão, apresentando algumas reflexões/orientações para colmatá-lo. Houve até quem tentou esboçar o retrato histórico que conduziu à realidade social representada. Alguns, inclusive, referiram que passaram por situações pessoais semelhantes, ou através da experiência de alguém próximo. Daí que para Boal a fronteira entre Teatro do Oprimido e realidade seja muito ténue.

Por isso, segundo Barbosa (2011), “a composição do público presente também influencia bastante o desenvolvimento do espetáculo (p.80)”. Da sua experiência,



referiu que, “a plateia é sempre muito heterogénea”, se por um lado, “estão presentes familiares e amigos dos participantes”, ou seja, muitos provenientes de Bairros ou zonas mais desfavorecidas, também estão presentes “pessoas comuns”, como “estudantes de teatro, pessoas ligadas à ação social (psicólogos, assistentes sociais) ou até, grupos que são convidados de acordo com o tema da história” (idem, ibidem).

Daí que para Boal a fronteira entre Teatro do Oprimido e realidade é muito ténue.

Essa é mais uma das mais-valias do Teatro-Fórum e do Teatro do Oprimido. “Assiste-se a um diálogo imenso e rico entre pessoas das mais variadas origens sociais e culturais, sempre pautado por valores democráticos, por respeito, pela liberdade de expressão” (idem, ibidem, p.81).

De acordo com Mendes (2000), não é “normal” num espetáculo de Teatro-Fórum um desfecho, porque se apresentam questões que requerem diversos pontos de vista e que tem “o propósito de deixar na consciência de cada participante a necessidade de repensar os seus atos acerca do assunto trabalhado e de apontar sempre uma nova solução” (p.62).

O debate terminou com a indicação de que o grupo iria dar continuidade ao trabalho ali desenvolvido, considerando as reflexões realizadas em conjunto.

Tal como Boal (2010) defendeu, “mais importante do que chegar a uma boa solução é provocar um bom debate” (p.215), a fim de “oferecer os meios para que todos os caminhos sejam estudados” (idem, ibidem). E, por isso, acrescentou que uma sessão de Teatro-Fórum “não deve terminar nunca”, porque o objetivo não se resume ao término de um ciclo ou ao encerramento de um processo, mas antes, a “promover a auto-atividade, a estimular a criatividade transformadora dos espect-atores, convertidos em protagonistas” (idem, ibidem, p.345).

Ao *espect-ator*, cumpre-lhe, precisamente, marcar o início de um processo emancipador, “que não se deve determinar no âmbito do fenómeno estético, mas sim transferir-se para a vida real” (idem, ibidem, p.346), integrando-se a representação na realidade, na vida.

Como disse Rita ao público no final da sessão: “o que interessa agora é que a discussão comece com esta carga positiva” (n.c. 04/05/2013).

## **6. Os protagonistas do GTO LX: a descoberta de si próprio**

De acordo com Mara, os encontros e espetáculos promovidos pelo GTOLX são resultado do processo de formação que o mesmo desenvolve junto das comunidades ou grupos com quem trabalha. São criados e dinamizados pelos intervenientes que constituem os grupos, com o apoio dos formadores e/ou curingas que os acompanham e, por vezes, de um grupo de profissionais das artes de palco que colabora regularmente com o Grupo.

Conforme explicou Rui (curinga e representante de um dos grupos comunitários de Teatro-Fórum da Rede Multiplica)<sup>50</sup>, “todas as interpretações partem da realidade dos elementos dos grupos” e abordam temas eminentemente sociais. A mensagem varia consoante os temas que pretendem abordar e representar. “Pesquisamos e vamos à raiz do nosso problema, do que nos oprime, para falarmos à sociedade que sentimos determinada opressão, pois somos nós, enquanto elementos da sociedade, os responsáveis pela existência desse problema, dessa opressão”, explicou Rui.

Por isso, o trabalho com os grupos, ao longo do tempo, provoca muitas mudanças nos seus elementos, visto que a metodologia de Teatro do Oprimido pressupõe cultivar uma visão mais crítica sobre si mesmo, sobre a sociedade e sobre o seu papel enquanto cidadãos participativos, tornando-se mais interventivos e ativos, atuando, eles próprios, como mediadores de conflitos, “servindo de exemplo o facto de alguns deles regressarem à escola porque entendem que o seu futuro passa por uma educação melhor, tornando-se modelos dentro das suas comunidades e embaixadores das mesmas fora delas”. Com a experiência, os elementos dos grupos podem, também eles, tornar-se formadores e curingas, assumindo, então,

---

<sup>50</sup> Ver entrevista em Anexo – Apêndice 2.

responsabilidades de gestão e acompanhamento de grupos, contribuindo para o crescimento da Rede Multiplica, conforme referiu Mara.

Para que a participação da comunidade se torne efetiva é necessário desenvolver um trabalho educativo, que ajude a comunidade a entender os aspectos envolvidos nas relações interpessoais e “inter-humanas”, bem como ambientais, visando colmatar a ausência de debate e discussão, em torno das situações de opressão, discriminação e preconceitos que não são analisados nem ultrapassados e que “prejudica o exercício da cidadania, que pressupõe a discussão coletiva dos problemas sociais”, como referiu Mara. O contacto com a metodologia de Teatro do Oprimido possibilita que a comunidade redescubra a sua capacidade de “metaforizar”/(re)criar, através de “representações do real”, servindo de objeto para discutir os problemas vividos e ensaiar formas de resolvê-los e ou superá-los.

No que se refere à experiência observada, o 2º Laboratório Ami Afro propriamente dito, foi notória a importância que os jovens lhe atribuíram, convictos e unânimes em dizer que se tratou de “uma oportunidade para adquirir conhecimentos e aprendizagens” (de uma forma não formal) “sobre si próprios”, bem como sobre as suas pretensões e reivindicações sociais (n.c. 04/05/2013).

Acima de tudo, foi evidente a vontade de participação dos jovens envolvidos, bem como o desejo de expor as suas ideias e experiências, demonstrando a sua capacidade de argumentar e o seu espírito crítico, em relação ao mundo que os rodeia. Foi igualmente perceptível a noção que têm de uma realidade que lhes é próxima, nomeadamente no que se refere aos bairros sociais e suas dificuldades económicas e estruturais. “Embora muitas pessoas não gostem do aspeto físico do bairro, nós sentimos que temos o essencial e gostamos de lá viver. Os que lá vivem têm bastantes dificuldades económicas”, argumentou Rui.

Foi interessante, verificar como associavam a discriminação às generalizações, muitas vezes, provocada por rumores ou pelas próprias instâncias de poder. “Somos um bairro esquecido pela sociedade. Somos um bairro à parte. Há muita discriminação em relação a nós”, disse Rui.

Da relação com o(s) curinga(s), os jovens destacam a atitude dialógica e também a da partilha recíproca, pois “eles (curingas) aprendem connosco e nós aprendemos com eles” (n.c. 04/05/2013).

Conscientes das várias formas de oprimir e ser oprimido, sentem o Teatro do Oprimido, nomeadamente, a técnica Teatro-Fórum, como “uma forma de ultrapassar as dificuldades e resolver os problemas” (n.c. 04/05/2013), compreendendo a tensão existente entre individual e social, que é um dos substratos da metodologia, ou seja, “de que sendo um problema pessoal é, ao mesmo tempo, coletivo e, que, como tal, deve ser também ele resolvido, em grupo, com a união de várias forças” (Barbosa, 2011, p.78).

A questão da união foi, aliás, referida várias vezes durante as entrevistas e observação, demonstrando, desta forma, uma postura ativa, participativa e lutadora, que acredita no potencial transformador do Teatro do Oprimido e, também, no seu próprio potencial, como seres humanos e cidadãos, pois, embora evidenciem preocupações com o futuro, esclarecem que este está nas suas mãos, reivindicando os seus direitos enquanto jovens e cidadãos.

Como referiu Boal (1978), “o Teatro do Oprimido começa quando acaba. Quando acaba, a gente tem de ir para a rua. A gente tem de ir para a nossa vida, tem que ir para transformar, aqui é uma espécie de laboratório” (p.22). Segundo Freire (1980), considera-se, porém, que a realidade só pode ser modificada quando o sujeito percebe que ela é modificável e que pode fazê-lo a partir de um necessário processo de conscientização, preparando o indivíduo “(...) para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (p. 20).

De acordo com Soeiro (2012) o Teatro do Oprimido é “mais um momento do trabalho dos oprimidos para a sua libertação” (p.2). Não representa, por isso, um fim em si mesmo, “não é mera celebração da arte pela arte, não é a busca de acontecimentos sublimes que se bastariam a si próprios” (idem, ibidem), ou melhor, não se contenta em ser apenas um espaço de expressão daqueles a quem a voz, a

palavra e o gesto são normalmente “confiscados”. Embora, seguramente, abranja um pouco de tudo isso, “mas é sempre um teatro inacabado” (idem, ibidem).

O Teatro do Oprimido reclama sempre a ação fora de si próprio, porque é ensaio! (idem, ibidem)

## **7. Construir caminhos para a Cidadania e Transformação Social: a revolução como referência**

Os jovens intervenientes do projeto “Ami-Afro” declararam ter ocorrido mudanças significativas nas suas vidas, em relação às competências adquiridas e manifestadas através das atitudes comportamentais. Enumeram-se algumas, como o aumento da autoestima, da confiança e da perseverança para a resolução de questões da sua vida, bem como o desenvolvimento da capacidade de visão crítica do mundo e de si próprio para o exercício de cidadania (n.c. 04/05/2013). Os jovens referiram que, através do contacto com as técnicas e instrumentos da metodologia de Boal, adquiriram conhecimentos “não só práticos mas também teóricos”, pois compreenderam a dinâmica da elaboração de “um trabalho intelectual, através da pesquisa de informação e partilha de ideias e sentimentos” (n.c. 04/05/2013).

Tal como Rui testemunhou, “nunca tínhamos pensado em fazer teatro pois era uma realidade diferente do nosso dia-a-dia. Mas logo entendemos que poderíamos ser atores, ou seja, que todos podem ser atores”.

Os jovens mencionaram sentir-se fortalecidos para encarar os desafios diários, através da exposição dos seus sentimentos e desejos. “Representamos a nossa vida todos os dias, pois em Teatro Fórum retratamos a nossa realidade em palco” (Rui).

Nesse contexto, consideramos que através da metodologia de Boal, os jovens/participantes são os criadores e produtores do seu objeto artístico, de acordo com sua leitura do mundo e sem a imposição do que já está estabelecido, por exemplo, “no caso da formalidade da literatura dramática” (Viana, 2011, p.81).

Muitos sentem necessidade de regressar à escola e prosseguir os seus estudos, evidenciado a importância dos mesmos para o seu crescimento individual, mas

também para a transformação da comunidade onde habitam. Nesse sentido, segundo Mara, o trabalho desenvolvido pelo GTO LX caracteriza-se pela sua pluralidade de aspetos que comportam “uma essência pedagógica” que entrelaça diversas áreas das quais a educativa/lúdica, a cultural, a social e a política.

Segundo Mara, a metodologia do Teatro do Oprimido “contribui para o aprofundamento do conhecimento e compreensão sobre um assunto específico”. No caso do projeto Ami Afro, subordinado ao tema do Racismo, “os jovens investigaram sobre a temática e partilharam as suas ideias e dúvidas sobre o assunto” (Mara).

O seu aspeto cultural traduz-se, na perspetiva de Mara, na “questão da manifestação artística, por ser uma atividade artística”, isto é, os participantes munem-se, também, de aprendizagens teatrais, tais como “estar em palco, representar, entoar a voz, posicionar-se no palco, proceder à montagem do cenário, estruturar um espetáculo”, entre outras (Mara).

A metodologia de Boal está igualmente relacionada com a questão da promoção social, no sentido em que o teatro pode encontrar no social e nas comunidades um espaço de redescoberta e renascimento. De acordo com Bosco (2012) este tipo de teatro social e de comunidade “aceita incorporar-se e confrontar-se com o mundo real”, pois a arte encontra na comunidade “os princípios artísticos, teóricos e de ativação”, bem como de mudança social, “restringindo-se a confrontar-se com a vida, as pessoas e as instituições” (p.19).

De acordo com Viana (2011), o Teatro do Oprimido é um método “acessível a qualquer pessoa” por ser de “simples apreensão” (p.80), embora ao formador/curinga se exija que domine e compreenda profundamente os pressupostos concetuais dos conceitos que sustentam a base da Árvore do Teatro do Oprimido: Ética, Solidariedade e a Estética do Oprimido, os apetrechos para a transformação de situações reais de opressão.

O Teatro do Oprimido é também descrito como um instrumento de emancipação política para a transformação social. Se no passado representou uma poderosa ferramenta de comunicação em massa, com representações em locais públicos, e um “lugar” onde se contavam histórias para divertir e entreter, por outro,

caracterizou-se como um instrumento de protesto, de propagação de ideias, utilizado para fins políticos e revolucionários (idem, ibidem).

Segundo Mara, desde o primeiro contacto com a metodologia do Teatro do Oprimido, que os jovens sentem necessidade de defender as suas convicções e ideias. É comum exprimirem: “agora já não me calo, porque agora sei que do outro lado há todo um contexto social de opressão e que enquanto eu me calar esse contexto social vai continuar a acontecer” (Mara).

Para Canda (2010), “Boal acreditava na importância de transformar o indivíduo passivo e docilizado em um sujeito construtor e transformador da realidade (p.4)”. É nesta perspetiva que, através da promoção da conscientização, da participação, de reflexões críticas e de ações teatrais, se procura a emancipação e a transformação social (Barbosa, 2012, p.46).

Enquanto grupo, os jovens presentes demonstraram uma relação de afetividade, comunhão e partilha, evidenciando atitudes e sentimentos de solidariedade e companheirismo. “Sentimos que a nossa luta é a mesma, lutarmos todos pelos mesmos plenos direitos enquanto cidadãos deste país” (Rui).

O contacto com a metodologia e a atividade teatral potencia o desbloquear de emoções e sentimentos, e a exposição do talento, mas, sobretudo, a tornarem-se atores políticos que reivindicam os seus direitos e desenvolvem formas inovadoras para a luta social (Mara).

Para Barbosa (2012), o “palco” do Teatro do Oprimido, possibilita aos jovens ter oportunidade e espaço para partilhar as suas experiências, os seus sentimentos, as suas questões e opiniões, “sem serem julgados ou pedagogizados (p.47)”. Como referiu Boal (2003), “o questionar constante dos jovens, a sua frescura e energia, pode ser uma arma para a mudança social e cultural (p.171)”, para a transformação e reconstrução do mundo.

Tal como Rui testemunhou,

A mudança ocorre porque vamos tendo consciência dos estereótipos e preconceitos da sociedade (...) todos ganham consciência para mudar alguma

coisa no exterior (...) acabas por mudar também alguma coisa dentro de ti, porque ganhas consciência sobre determinada questão.

Sobre o significado dessa mudança provocada no interior de cada um, Rui respondeu recorrendo a um exemplo real.

É Fantástica! Tiras toda a revolta de dentro de ti sem bater em ninguém.

É como o Nelson Mandela quando saiu da prisão depois de 27 anos, e com a sua calma e serenidade continuou a sua causa e perdoou.

O Teatro Fórum permite-nos em palco representar a nossa realidade e mostrarmos o que queremos mudar nessa realidade, sem recurso à violência.

Mesmo sendo singulares nas suas experiências, os testemunhos apresentam aspetos comuns no que respeita à sua atitude face à opressão social, à violência, ao uso de drogas, aos preconceitos, ao racismo, à discriminação, ou seja, às mais variadas formas de opressão (n.c. 04/05/2013).

Através da sua metodologia Boal invoca constantemente o pensamento e reflexão crítica, coloca questões e interrogações, agita conceitos e preconceitos, oferece a oportunidade de escuta e de valorização pessoal, bem como a possibilidade efetiva de participação, visando a resolução de problemas coletivos, criando condições de “empoderamento”, num quadro de relações e experiências, baseado na solidariedade, na igualdade e na justiça (Barbosa, 2012, p.47). Consiste, acima de tudo, numa “valiosa”, poderosa e autêntica “forma de viver e reviver, criar ou recriar a cidadania” (idem, ibidem).

No que concerne à observação da Residência artística 2º Laboratório Ami Afro, constatámos pelos seus testemunhos que os participantes demonstraram ter adquirido, através da metodologia de Boal, o sentido de responsabilidade social, reconhecendo a cidadania como uma possibilidade de integração na sociedade e, por consequência, romper o círculo de exclusão social (n.c. 04/05/2013).

Nesse sentido, a metodologia de Boal procura estimular e potenciar as capacidades estéticas dos participantes, representando uma capacidade intrínseca de



todos os seres humanos, com o objetivo de desencadear processos de introspeção, autoanálise e autorreflexão acerca dos problemas do presente, sustentando-se na experiência do passado, para inventar o futuro (Motta, s/d). “Numa sociedade em que se procura excluir o diferente, inventar o futuro é mais do que necessário” (idem, ibidem).

Segundo Pinto (2013), à medida que Boal foi praticando a sua metodologia, entendeu que “para o oprimido não era suficiente ser representado pelos outros, mas que ele devia representar-se a si próprio”. E que esse “representar a si próprio” não se limitava apenas à representação em palco, “mas na vida e na sociedade”, para que se reveja no outro, em sociedade, “e passe a se relacionar consigo mesmo dessa forma, com o outro e com toda a sociedade” (idem, ibidem). A metodologia de Boal “é uma forma lúdica, quase mágica”, de possibilitar a cada um “enxergar-se o mundo (...) num mundo que oprime, que o massacra, e ele se liberta” (idem, ibidem).

Motta (s/d) referiu, precisamente, que o que afasta as pessoas dessa possibilidade de “enxergar-se” é o receio e o medo da diferença, enraizado na cultura e nas sociedades, e que afastam a possibilidade de aceitar as situações e as pessoas referenciadas como diferentes. Porém, segundo o mesmo autor, no momento em que nos “olhamos ao espelho e dizemos este sou eu, estamos a dizer que somos diferentes”, e é aí que ganhamos consciência de que essa diferença reside em todos nós (idem, ibidem).

Apropriando-nos do célebre *slogan* criado na década de 90, “Todos Diferentes e Todos Iguais”, é possível interiorizar o que Motta (idem) referiu anteriormente: “na diferença exige-se o respeito, enquanto na igualdade se promove os mesmos direitos”.

Nesse sentido, tal como Barbosa (2012) referiu, “o antídoto será pois a conscientização (no sentido de Freire), o sentido de ação coletiva e a crença de que é possível transformar (p.45)”, construindo alternativas e, mais do que isso, “de construir um pensamento alternativo de alternativas (p.48)”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sabendo que integramos um mundo globalizado e frenético, constituído por tensões e contradições, e em que, a par de um crescimento tecnológico acentuado, se assiste a fenómenos cada vez mais vinculados de opressão social, pretende-se inferir, a partir da análise do trabalho empírico, bem como das contribuições dos vários autores, acerca do modo como a metodologia do Teatro do Oprimido pode contribuir para incrementar a procura de alternativas para os problemas sociais e interpessoais emergentes, potenciando estratégias de emancipação social.

Debatemo-nos, contudo, com algumas questões de fundo latentes em toda a problemática por nós analisada, cuja discussão é fundamental para a compreensão dos objetivos delineados: o que é afinal a metodologia do Teatro do Oprimido? Como atua? Quais os seus fins?

Procedendo a uma retrospectiva do que foi abordado, ressaltam os diferentes atributos, assim como a discussão que envolve esta metodologia teatral. A título de exemplo, podemos encontrar quem a considere um “método lúdico e pedagógico” (Santos, 2008, p.75); “uma forma avançada de dinâmica de grupos” (Nunes, 2004); uma “arma de fortalecimento das instâncias populares” (Canda, 2010); uma “arte politizadora, transgressora e inquietante” (Viana, s/d); um “teatro de resistência e militância (...), de intervenção (...) ou fonte de subversão” (Catro-Pozo, 2005); um “movimento teatral de prática cénico-pedagógica que se destina à mobilização do público (...) uma proposta que une o teatro à pedagogia da acção direta (...) ou, ainda, uma variação politizada do sociodrama” (Teixeira, 2007, p.85). Não faltando também referências às suas principais influências, existindo quem a apelide de “versão teatral da pedagogia do oprimido de Paulo Freire” (Pedroso, 2006) ou, também, de “radicalização da hipótese brechtiana” (Klein, 1999).

Constatamos, pois, que em todas estas definições é possível perceber, então, que se trata de uma metodologia teatral que envolve uma série de componentes, que vão desde a questão educativa, artística e social, até uma vertente “fortemente política”, facto que tem vindo a originar investigações nas mais variadas áreas, desde a

Educação, às Artes Dramáticas, passando pelo Direito, Psicologia, Filosofia, Ciências da Comunicação, Serviço Social ou Economia (Barbosa, 2012, p.29).

De resto, para Boal (2007), o Teatro do Oprimido é um “método para desenvolver as pessoas”, composto por um “conjunto de jogos e técnicas especiais que ajudam qualquer cidadão, (...) independentemente da sua profissão, (...) da sua idade, (...) a perceberem, quer queiram quer não, (...) que são teatro e fazem teatro”, pois “carregam em si o ator e o espectador de si mesmo”<sup>51</sup>. No nosso entender, esta descrição simples mas tendencialmente irónica, e muito popularizada, transmite uma das suas ideias principais: a de que o teatro reside na essência do ser humano, na medida em que nasce quando o ser humano se observa a si mesmo em ação, tratando-se, por isso, de uma capacidade ausente nos animais. Dessa premissa, que se traduz, igualmente, num dos princípios fundamentais que rege a poética do oprimido, parte a reflexão de que, “se todos somos actores”, não fará sentido a existência do conceito de espectador já que, “o Teatro do Oprimido deve ser praticado para humanizar a humanidade (...) e restituir-lhe a sua capacidade de acção em toda sua plenitude” (Boal, 2010, p.236). Ou seja, para Boal, o “espect-ator” é alguém que não se limita a desempenhar o papel de observador passivo, mas que assume o de protagonista, tornando-se esse princípio evidente, sobretudo, nas sessões de Teatro-Fórum em que, através dos exercícios desenvolvidos, da representação e da ação do curinga, cria-se espaço para o diálogo interativo entre os que representam e os que assistem e, por conseguinte, liberta-se o espectador através da transgressão simbólica do palco.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, não nos foi possível assistir presencialmente a uma demonstração de Teatro-Fórum. Porém, através da análise documental em suporte digital, nomeadamente da visualização de vídeos<sup>52</sup> sobre a técnica, assim como do estudo empírico, pudemos verificar que a metodologia do Teatro do Oprimido, no conjunto das suas práticas e exercícios, tem efeitos visíveis na forma como os sujeitos envolvidos observam, questionam e agem na sociedade,

---

<sup>51</sup>Em: (<http://www.youtube.com/watch?v=LWwzzDN2A1c&feature=related>) Consultado a: 1 de Fevereiro de 2014.

<sup>52</sup> Ver: (<http://www.youtube.com/watch?v=bwRZA2tz1s>), (<http://www.youtube.com/watch?v=dRL0hTR9grA>) e (<http://www.youtube.com/watch?v=yLB0i7Pe9Ic>).

criando um espaço oportuno para que, neste, os sujeitos partilhem as suas experiências, os seus sentimentos, as suas dúvidas, as suas versões dos temas e assuntos que os preocupam e constroem, “sem serem julgados ou pedagogizados” (Barbosa, 2011, p.47). Verificamos que a metodologia de Boal invoca, de forma constante, o pensamento crítico, coloca questões, agita conceitos e preconceitos, oferecendo a oportunidade de escuta e de valorização individual, com vista à resolução de problemas coletivos. Como atestaram os intervenientes do estudo empírico, o Teatro do Oprimido representa,

uma forma de ultrapassar as dificuldades e resolver os problemas (...) pois representamos a nossa vida todos os dias; pesquisamos e vamos à raiz do nosso problema, do que nos oprime, para falarmos à sociedade que sentimos determinada opressão, pois somos nós, enquanto elementos da sociedade, os responsáveis pela existência desse problema, dessa opressão (n.c. 04/05/2013).

Sustentando-se nesta ideia, Boal (2007) afirmou que o Teatro do Oprimido é a “soma de todas as linguagens”, uma vez que todos possuímos capacidade para representar o real, e que esta resulta numa ferramenta “muito poderosa”, pois “cria a possibilidade de nos observarmos e refletirmos sobre todas as situações da vida”<sup>53</sup>. Esta afirmação remete-nos para outro ponto de vista de Boal, a de que, para perspetivar e mudar o futuro, é necessário trazer para o presente as questões que nos constroem e que irrompem das vivências que ocorreram em situações passadas<sup>54</sup>. Por outras palavras, trata-se daquilo a que Boal denominou de, “um ensaio geral da Revolução”, pois, através do Teatro do Oprimido, os sujeitos permitem-se ir ao encontro do entendimento, isto é, da causa ou da origem (que se encontra no passado) da situação que pretendem dissecar (no presente) e ver ultrapassada (no futuro). Esta é, aliás, uma perspetiva que aproxima o Teatro do Oprimido à Pedagogia

---

<sup>53</sup> Em: (<http://www.youtube.com/watch?v=LWwzzDN2A1c&feature=related>) Consultado a: 1 de Fevereiro de 2014.

<sup>54</sup> Idem, ibidem.

do Oprimido, de Paulo Freire, para quem a educação problematizadora “que não aceita nem um presente bem conduzido, nem um futuro predeterminado (...) enraíza-se no presente dinâmico e chega a ser revolucionária” (1979, p.42). Do individual parte-se para o coletivo (grupo), do coletivo para a sociedade, tornando-se evidente que “nenhuma opressão é de um só sujeito, da mesma forma que a luta não pode ser concretizada apenas por este” (Barbosa, 2012, p.46). Partindo desta ideia, Boal aproxima-se novamente de Freire ao sustentar que, é através da promoção da “conscientização”, da participação, de reflexões críticas e ações teatrais, que se procura alcançar a emancipação social.

É sobre isto que consideramos importante refletir: o Teatro do Oprimido é um espaço onde se pode aprender mas também ensinar, que dá voz aos “oprimidos” para que possam refletir e expor as suas dúvidas e preocupações, num permanente questionamento de si próprios, dos outros, bem como do mundo que os rodeia pois, como aferimos através do estudo empírico, a metodologia de Boal “dá-nos possibilidade de transitar entre vários personagens no palco, ora sendo africano, ora sendo europeu, ora sendo filho ou filha, pai ou mãe (...) e permite-nos observar de outra maneira, e sermos vistos de outra forma também” (n.c. 04/05/2013). Ainda de salientar que, a mesma, permite, acima de tudo, munir os indivíduos de instrumentos que estimulam a participação cívica, a intervenção social e cultural, e a inclusão social, criando condições de “empoderamento”, num quadro de relações e experiências, baseadas nos princípios da solidariedade, igualdade e justiça. Conforme constatamos através das palavras de Mara, “é importante que se revejam no outro, partilhem ideias, informações e sugestões (...) e isto é fazer política!”. Esta atitude face ao teatro e à sua possibilidade de transformação do futuro implica uma posição e uma postura política. Tal como na Pedagogia do Oprimido de Freire, para quem a educação era necessariamente política, também Boal (2010, p.25) considerava que omitir essa componente é uma forma incorreta de fazer Teatro do Oprimido.

Sem pretensões de generalizar, verifica-se que a metodologia do Teatro do Oprimido, na sua teoria e prática, se revela eficaz na procura de alternativas para os problemas sociais e interpessoais emergentes, pois estimula à compreensão da

realidade individual e social, contribuindo, a partir do contacto com a prática, para o incremento de estratégias de emancipação social.

E em jeito de homenagem a Augusto Boal, bem como a todos os que, pelas suas ações, atribuem significado aos mais nobres e elevados valores da vida humana, não podemos terminar esta dissertação, sem expor um dos testemunhos dos intervenientes. Quando questionado sobre o que significava para si a metodologia do Teatro do Oprimido e o conceito de emancipação social, respondeu da seguinte forma:

É Fantástica! Tiras toda a revolta de dentro de ti sem bater em ninguém. Foi como o Nelson Mandela quando saiu da prisão, após 27 anos preso, com a sua calma e serenidade continuou a sua causa, e perdoou. O Teatro do Oprimido permite-nos, em palco, representar a nossa realidade e mostrarmos o que queremos mudar nessa realidade, sem recurso à violência<sup>55</sup>.

---

<sup>55</sup> Ver entrevista em Anexo – Apêndice 2.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**Aníbal, A.** (2013). *Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à Validação das aprendizagens informais e não formais: recomendações e práticas*. CIES e-Working Papers. Lisboa: ISCTE, pp.2-15.

**Barbosa, I.** (2011). *Jovens e Teatro do Oprimido: (re)criando a cidadania, (re)construindo o futuro*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade do Minho.

**Barbosa, I.** (2012). *Jovens e Teatro do Oprimido: Caminhos para a Cidadania e Transformação Social*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

**Barcoso, C.** (2002). *O Zé Analfabeto no Cinema. O Cinema na Campanha Nacional de Educação de Adultos de 1952 a 1956*. Lisboa: Educa.

**Bardin, L.** (2011). *Análise de Conteúdo* (L. A. Reto e A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70, Lda. (Obra original publicada em 1977).

**Belmiro, C. et al.** (2008). *Universidade e Formação ao Longo da Vida*. UIED - Colecção Educação e Desenvolvimento. Lisboa: Celta Editora.

**Bento, A.** (2003). *Teatro e Animação: outros percursos do desenvolvimento sócio-cultural no Alto Alentejo*. Lisboa: Edições Colibri.

**Berger, W.** (2012). *O Teatro do Poder e o Teatro do Oprimido: formas de resistência e intervenção social em Caieiras Velhas Aracruz, ES (2006-2011)*. Tese de Pós-graduação. Departamento de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

**Bezerra, A.** (2009). *O Teatro do Oprimido e outros diálogos possíveis*. Comunicação apresentada no Quinto Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 27-29 Maio, Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil.

**Boal, A.** (1975). *An interview with Augusto Boal, por Charles B. Driskell*. Latin American Theatre Review, pp.71-78.

**Boal, A.** (1980). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

**Boal, A.** (2003). *O Teatro como Arte Marcial*. Rio de Janeiro: Editora Garamond.

**Boal, A.** (2004). *Cultura: Entrevista Augusto Boal, por Rose Spina e Walnice Nogueira Galvão*. Revista Teoria e Debate.

**Boal, A.** (2005) *Entrevista: no palco, soluções para a vida real*, por Nestor Cozetti. Publicada na Edição 141 do Brasil de Fato.

**Boal, (2007).** *Encontro marcado com a Arte*. Entrevista a Augusto Boal. Disponível em: (<http://www.youtube.com/watch?v=LWwzzDN2A1c&feature=related>)

**Boal, A.** (2008). *Depoimento sobre o Dia Mundial do Teatro*. Disponível em: Em: ([http://www.estc.ipl.pt/teatro/arquivo/noticias/2008\\_09/dia\\_mundial\\_teatro.html](http://www.estc.ipl.pt/teatro/arquivo/noticias/2008_09/dia_mundial_teatro.html)) Acedido a 20 de Novembro de 2013.

**Boal, A.** (2009). *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond.

**Boal, A.** (2010) *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

**Boal, A.** (s/d). *A estética do Oprimido – ensaio de Augusto Boal*. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/51120304/Boal-Teatro-Do-Oprimido>



**Bogdan**, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).

**Canário**, R. (1995). *Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas*. In Estrela, A; Barroso, J. e Ferreira, J. (Eds.). *A escola: Um objecto de estudo*. Lisboa: AFIRSE.

**Canário**, R. (2000). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.

**Canário**, R. (2001). *Adultos -da escolarização à educação*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 35, 1, pp.85-99.

**Canário**, R., Esteves, M., Lima, L., Pacheco, J., (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

**Canário**, R. (2008). *Escola Rural: de objecto social a objecto de estudo*. Educação Santa Maria, v. 33, n.1, pp. 33-44, jan./abr. Disponível em: (<http://www.ufsm.br/ce/revista>)

**Canda**, C. (2010) Teatro do Oprimido e formação de professores: reflexões sobre emancipação humana e social. In Actas do VI Congresso de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cénicas. 10 - 12 de Maio de 2006, UNIRIO - Rio de Janeiro.

**Cavaco**, C. (2008). *Adultos pouco escolarizados: diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Tese de Doutoramento. FPCE-UL.

**Castro-Pozo**, T. (2005) Teatro do Oprimido: a encruzilhada do corpo e a trilha do auto conhecimento. Ghrebh – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação e da Cultura, nº 7.

**Cruz, H.** (2009). Texturas - la fuerza de una comunidad en el escenario. Revista Teatro, Expresión, Educación, 61, Ciudad Real: Ñaque Editorial

**Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et al.** (1996). *Educação um Tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.

**Dias, C. M., Morais, J. A.** (2004). Interação em Sala de Aula: Observação e Análise. In *Revista Referência*, 11, 49-58.

**Duvignaud, J.** (1973). *Les Ombres Collectives*, Paris: PUF, Col. Sociologie d'aujourd'hui.

**Estrela, A.** (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação?* Porto: Porto Editora.

**Evans, M., Lacerda, M., Macedo, E., Pinto, M., Vasconcelos, L.,** (2001). *Revisitando Paulo Freire sentidos na educação*. Porto: Edições ASA.

**EURYBASE,** (2006/07). *The Information Database on Education Systems in Europe*. Comissão Europeia.

**Krippendorff, K.** (2011). *Content Analysis: An Introduction To Its Methodology*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

**Ferreira, F.** (2003). *O Estudo do Local em Educação: dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura*. Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

**Finger, M. e ASÚN, J.** (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.

**Freire, P.** (1967). *Educação como prática da Liberdade*. Rio De Janeiro: Paz e Terra.

**Freire, P.** (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

**Freire, P.** (1981) *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

**Freire, P.** (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

**Freire, P.** (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.

**Freire, P.** (2001). *Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos*. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

**Guimarães, P.** (2009). *Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação?* Rizoma freireano, 3. Espanha: Instituto Paulo Freire.

**Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G.** (2008) *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

**Lima, L.** (2004). *Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas*. In Lima, L (Org.). Fórum III. Educação de Adultos (pp.19-43). Braga: Universidade.

**Linhares, L.** (2008). *Paulo Freire: Por uma Educação Libertadora e Humanista*. Educação: História e Políticas.

**Lopes, M., Pereira, J., Vietes, M.** (2012). *Teatro e Intervenção Social*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

**Lopes, M., Pereira, J., Vietes, M. (2010).** *O Estado do Teatro em Portugal*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

**Ludke, M. & Marli, A. (1986).** *Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental*. In *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. S. Paulo: E.P.U., pp.25-33.

**Machado, M. (2009).** *A VI Confintea numa perspectiva de processo*. Universidade Federal de Goiás. Brasil: Comissão de Especialistas da OEI do Brasil.

**Magalhães Júnior, R. (1980).** *Teatro*. Vol.I. Rio de Janeiro: Biblioteca Educação é Cultura.

**Melo, A.; Lima e L.; Almeida, M. (2002).** *Novas políticas de educação e formação de adultos. O contexto internacional e a situação Portuguesa*. Lisboa: Agência Nacional de Educação de Adultos.

**Melo, A. R. (2009).** *O Teatro do Oprimido e as tradições libertadoras*. Revista Paulo Freire – Revista de Formação Político – Pedagógica do SINTESE, nº 3, Sergipe.

**Merriam, S. (1998).** Case studies as qualitative research. In *Qualitative research and case study applications in education* (pp.26-44). San Francisco, California: Jossey-Bass Inc., Publishers.

**Motta, N. (s/d).** *O TO na Saúde Mental*. Disponível em: <http://ctorio.org.br/novosite/imprensa/releases/saude-mental-teatro-do-oprimido-na/>

**Nunes, S. (2004).** *Boal e Bene: contaminações para um teatro menor*. Tese de doutorado. Doutorado em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). São Paulo

**Paiva, J., et al. (2007)** *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996 – 2004.*

**Pavis, P. (1998).** *Diccionario del Teatro – Dramaturgia, Estética, Semiologia*, Barcelona, Ediciones Paidós (nueva edición revisada y ampliada).

**Pinto, A. (2013).** *Teatro do Oprimido*. Revista O Professor – Publicação On-Line do Sindicato dos Professores do ABC, nº 17, SINPRO.

**Quivy, R., Campenhoudt, L. (2003).** *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

**Rezende de Melo, A. (2007)** *O Teatro do Oprimido e as tradições libertadoras*. In Revista Paulo Freire, 3, SERGIPE. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

**Rocha, C. (2009).** *O lápis cor-de-rosa*. Revista Paulo Freire – Revista de Formação Político – Pedagógica do SINTESE, nº 3, Sergipe.

**Rodrigues, F. (2013).** *Aprender a ensinar: estudo comparado sobre currículos e práticas na formação inicial de professores: o ensino das ciências em duas instituições de ensino superior europeias*. Dissertação de Mestrado. Formação de Professores. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

**Rogers, A. (2004).** *Non-Formal Education – flexible schooling or participatory education? Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong*, Hong Kong, Kluwer: Academic Publishers.

**Santos, H.** (2009) *Adolescentes infratores e interpretações do mundo da vida: alteridade e relações de gênero*. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, 28 – 31 Julho, Rio de Janeiro.

**Silva, F.** (2006). *A função terapêutica, socio-política e educativa na penitenciária estadual do Seridó*. Tese de Licenciatura. Centro de Ensino Superior do Seridó. Universidade Federal do Rio Grande.

**Soares, M. e Patriota, R.** (2009) *Brecht e Boal: um diálogo aberto*. Relato de pesquisa, no 9º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte, 2-4 Dezembro, Uberlândia.

**Stenhouse, L.** (1994). Case study methods. In J. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: an international handbook* (pp. 49-53). Oxford: Pergamon.

**Teixeira, T.** (2007) *Dimensões Sócio-Educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal*. Tese de Doutorado. Departamento de Pedagogia Sistemática e Social. Universidade Autónoma de Barcelona.

**Tuckman, B.** (2000). *Manual de investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1994).

**Úcar, X.** (1994). *El estatuto epistemológico de la animación sociocultural. Teoria de La Educacion*, vol. VI, pp. 161-183.

**UNESCO** (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX, S.Paulo, pp. 211-257

**UNESCO** (1999) *Declaração de Hamburgo. Agenda para o Futuro*, Sesi Unesco Educação do trabalhador, pp. 22-51.

**UNESCO** (2010). *Global Report on Adult and Learning Education*. Hamburgo: UIL.

**Viana, W.R.** (s/d) Teatro do Oprimido – Implicações metodológicas para a Educação de Adultos. Disponível em:

<http://www.cleabrasil.com.br/Grupos/GRUPO%209%20VERDE/TEATRO%20DO%20OPRIMIDO%20IMPLICACOES%20METODOL%C3%93GICAS.pdf>

**Yin, R.** (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

**Tema:** O Teatro do Oprimido como instrumento pedagógico de emancipação social

**Objetivos Gerais:**

- Analisar as dimensões educativas e sociais da metodologia do Teatro do Oprimido, seus contributos para a emancipação social, e os possíveis pontos de ligação com a Pedagogia do Oprimido;
- Perceber os efeitos educativos e sociais que gera o Teatro do Oprimido na população participante.

**Entrevistadora:**

- Ana Catarina Lopes

**Entrevistado:**

- A definir

**Local:**

- A definir

**Duração:**

- A definir



Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos Orientadores
<b>A.</b>  <b>Legitimação da Entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista</li> <li>- Motivar o entrevistado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar o entrevistado sobre a temática e a finalidade da entrevista;</li> <li>- Sublinhar a importância da participação do entrevistado para o sucesso do trabalho;</li> <li>- Salientar o carácter restrito do uso das informações prestadas;</li> <li>- Referir a disponibilidade para fornecer os resultados do trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar ao entrevistado um ambiente que lhe permita estar à vontade e falar livremente sobre os seus pontos de vista;</li> <li>- Pedir autorização para gravar a entrevista;</li> <li>- Dar conhecimento da transcrição da entrevista;</li> <li>- Garantir acesso à transcrição da entrevista e o anonimato;</li> </ul>
<b>B.</b>  <b>Conhecer o entrevistado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a sua origem (naturalidade, idade) e meio</li> </ul>	<p>1) Qual a sua naturalidade?</p> <p>2) Qual a sua idade?</p>	<p>As questões do <b>Bloco B.</b> destinam-se aos <b>participantes dos</b></p>

	<p>socioeconómico.</p> <p>- Conhecer a sua situação de vida (ocupação).</p>	<p>3) Qual a sua ocupação (profissional)?</p> <p>4) Como caracteriza comunidade (bairro) onde vive? Pode salientar aspetos físicos e sociais.</p> <p>5) Quais os problemas sociais com que se depara no quotidiano?</p> <p>6) Quais os que o afetam diretamente?</p> <p>Ex: desemprego, discriminação, pobreza, etc.</p>	<p><b><u>processos e comunidade participante.</u></b></p>
<p><b>C.</b></p> <p><b>Objetivos e Ideologia</b></p> <p><b>C.</b></p>	<p>-Conhecer a missão e valores da Organização/Grupo.</p> <p>- Conhecer a (s)área (s) de intervenção.</p> <p>- Conhecer as atividades e metodologia propostas.</p>	<p>1) O que faz a Organização/GTO LX? Quais os objetivos?</p> <p>2) Como caracteriza o público-alvo/comunidade com o(a) qual trabalha a Organização?</p> <p>3) Quais os problemas sociais com que se depara a Organização/Grupo?</p> <p>4)Que metodologias/métodos são adotadas(os) nas atividades?</p> <p>5) Qual a importância e de que forma podem contribuir para inverter os problemas infra mencionados?</p>	<p>As questões do <b><u>Bloco C.</u></b> destinam-se a <b><u>dirigentes, curingas ou elementos facilitadores (formadores) da Organização/Grupo.</u></b></p> <p>Questão <b><u>13</u></b> sugerir que exemplifique com um testemunho real.</p>

<p><b>Objetivos e Ideologia</b> (cont.)</p>		<p>6) Como caracteriza o trabalho desenvolvido pelo GTO LX? Ex: caráter cultural, educativo, promoção social, instrumento político, etc.</p> <p>7) Quais são os principais temas abordados/dinamizados? No que se baseia a sua escolha?</p> <p>8) Que tipo de atividades são desenvolvidas?</p> <p>9) Que recursos/materiais são utilizados nas atividades?</p> <p>10) Como caracteriza o público (plateia) que assiste aos encontros?</p> <p>11) De que forma se processa a interação com o público?</p> <p>12) O que faz o curinga/facilitador/formador? (Ex: o seu desempenho)</p>	
---	--	---	--

		<p>13) Como é que a metodologia do TO pode contribuir para a transformação dos participantes ou da comunidade envolvida?</p> <p>14) Numa escala mais abrangente e perante o panorama atual da sociedade, que contributo poderá ter a Organização e, especificamente a metodologia desenvolvida pelo GTOLX, para a transformação social.</p>	
<p><b>D.</b></p> <p><b>Dimensões educativas e sociais</b></p>	<p>- Conhecer os efeitos pessoais e sociais gerados pelo contacto com a metodologia do Teatro do Oprimido.</p>	<p>1) Em que momento da sua vida surgiu o primeiro contacto com o Grupo de Teatro?</p> <p>2) O que esperava encontrar ou resolver com essa experiência? Ex: expectativas.</p> <p>3) O que faz o GTO LX?</p> <p>4) Que métodos utilizam?</p> <p>5) Como é o relacionamento entre os elementos do Grupo? (Ex: de partilha, de união, de identificação)</p>	<p>As questões do <b>Bloco D.</b> destinam-se aos <b><u>participantes dos processos e comunidade participante.</u></b></p> <p>Questão <b>8</b> pedir que exemplifique com um testemunho real.</p>

		<p>6) O que é que vos identifica enquanto Grupo? Ex: O que há em comum.</p> <p>7) O que pretendem transmitir? Ex: mensagem principal.</p> <p>8) A participação no Grupo produziu alguma mudança na sua vida? Qual?</p> <p>9) Como encara a ação do curinga/facilitador/formador durante as atividades?</p> <p>10) Conhece a origem e o criador do Teatro do Oprimido? (EX: é-lhes transmitida essa informação ou sabem-na por iniciativa própria)</p> <p>11) O que significa ou o que tem significado para si esta experiência?</p> <p>12) Numa palavra ou expressão, descreva o que significa para si o Teatro do Oprimido.</p>	
--	--	--	--

<b>E.</b> <b>Considerações</b> <b> finais</b>	- Consolidação da entrevista.	1) Deseja acrescentar alguma coisa que não tenha sido contemplada nesta entrevista?  2) Agradecemos desde já a sua disponibilidade.	

# GRELHA DE ANÁLISE ENTREVISTA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Objetivos e Ideologia	Missão e Valores da Associação	Objetivos	<p>“Praticamos a metodologia do Teatro do Oprimido e o nosso objetivo é a transformação social”.</p> <p>“Com base na igualdade de oportunidades, permitir o acesso às comunidades mais desfavorecidas à metodologia e à reivindicação dos seus próprios direitos”.</p> <p>“Realizamos formação não-formal, somos uma entidade creditada”.</p> <p>“Somos uma entidade formadora, creditada, que vende serviços de formação, promove ações de sensibilização e desenvolve projetos comunitários”.</p> <p>“Somos então um grupo de profissionais que desenvolve a metodologia junto de grupos criados com base nos princípios do Teatro do Oprimido. Dai a Rede Multiplica”.</p> <p>“Chama-se Rede Multiplica pois os grupos foram criados com base na metodologia do Teatro do Oprimido, para depois desenvolverem-na. O objetivo é que os grupos criados se autonomizem”.</p> <p>“O objetivo do Teatro do Oprimido é um ensaio em palco da luta política que eu quero fazer na realidade”.</p>
	Áreas de intervenção	Público-alvo e comunidade	<p>“Não temos uma comunidade específica, não temos um território próprio, ou seja, estabelecemos conexões com as Associações ou Instituições nacionais através de parcerias”.</p> <p>“Geralmente ou somos convidados para dar formação de Teatro do Oprimido ou vamos por iniciativa própria. Solicitamos às Associações a mobilização das pessoas para participar ou assistir, de preferência que já tenham tido contacto com alguma forma de arte ou trabalho artístico, e a cedência do espaço para que possamos trabalhar com os participantes”.</p>

## GRELHA DE ANÁLISE ENTREVISTA

		Problemas sociais	<p>“Desenvolvemos a metodologia do Teatro do Oprimido e cada vez mais nos especializamos em temas com os quais trabalhamos e que se enquadram na nossa luta política, tais como igualdade de género, sexualidade e gravidez na adolescência, imigração e discriminação”.</p> <p>“A verdade é que a situação retratada mostra que a sociedade legitima o papel do opressor e o que se pretende é encontrar argumentos de luta contra a opressão. Qual é a visão do opressor? Qual é a ação do opressor? E quem o legitima? Parte tudo de uma investigação”.</p>
			<p>“Os que lá vivem têm bastantes dificuldades económicas e falta-nos o acesso a determinados direitos, como o votar. Não temos os documentos necessários para isso, ou seja, os documentos como cidadãos portugueses, embora tenhamos nascido em Portugal. E isso “esconde-nos” da sociedade. Somos um bairro “escondido” da sociedade. Somos um bairro à parte. Há muita discriminação em relação a nós”.</p>
	Metodologia e métodos	Importância e efeitos	<p>“O Teatro é um método expositivo. Quem participa, expõem-se. Pode ser por isso um método doloroso, pois partilhamos a nossa opinião e não estamos muito habituados a partilhá-la com o público, para além de abordarmos temas que nos tocam pessoalmente, por exemplo a pobreza, a discriminação de géneros”.</p> <p>“Eu ganhei consciência de algo e agora não quero abdicar dela. Por muito que não queira ver, já não o consigo fazer, principalmente quando me afeta pessoalmente”.</p>
		Características do trabalho desenvolvido	<p>“A história que contamos em Teatro Fórum é sempre uma história que termina mal, porque se acabar bem não temos nada para resolver. A história acaba mal porque há todo um contexto social e um conjunto de fatores que faz com que algo negativo se desenvolva. Pelo facto de ser uma questão social, não ser uma situação apenas pessoal, eu pretendo discutir com a sociedade, neste caso com o público, o problema concreto retratado. Qual é a opressão? E como é que nós, que somos todos</p>



## GRELHA DE ANÁLISE ENTREVISTA

			<p>oprimidos e opressores, conseguimos resolver a situação? E são essas respostas que o público traz”.</p> <p>“O Teatro do Oprimido tem sempre uma vertente educativa no sentido em que leva os participantes, e também os formadores, a investigar e a explorar os temas a retratar. Aporta-os de conhecimentos até então pouco explorados. Mas também se caracteriza como instrumento político”.</p>
		Temas e atividades	<p>“Entre as técnicas do Teatro do Oprimido estão: Teatro-Imagem, Teatro Jornal, Teatro Invisível, Teatro Legislativo e Teatro-Fórum.</p> <p>O Teatro Imagem é um conjunto de técnicas que transformam questões, problemas e sentimentos em imagens concretas. Procura-se a compreensão dos factos através da linguagem das imagens.</p> <p>No Teatro-fórum, o que nós desenvolvemos com mais frequência, a metodologia baseia-se, na criação de situações reais, nas quais se verifica uma situação de opressão.</p> <p>O Teatro Invisível é uma técnica de representação de cenas quotidianas onde o público participa, reagindo e opinando na discussão provocada pela encenação. O Teatro Legislativo é uma experiência sociocultural que tem por objetivo a produção de propostas legislativas, a partir da intervenção do público em espetáculos de Teatro Fórum. A partir dos problemas da população, da comunidade, é feito um levantamento de informações para a elaboração de leis. As intervenções realizadas pela plateia no Teatro-Fórum são anotadas em relatórios. As análises destes relatórios são a base para a formulação de novas leis”.</p>
		Recursos	<p>“Para o fazer, partimos de informação documental, da leitura, da partilha de ideias, que também se</p>

## GRELHA DE ANÁLISE ENTREVISTA

		materiais	traduzem em técnicas de teatro do oprimido de forma a incentivar os participantes a investigar”.
		Público e interação	<p>“O objetivo é que o público traga ferramentas, informação e outras perspetivas”.</p> <p>“Há sempre interação com o público, exceto nas ações diretas. Podemos fazer interação com o público durante os jogos, por exemplo”.</p> <p>“Há sempre uma ligação com o que se está a retratar nem que seja por simples vontade de intervir”.</p> <p>“Posso identificar-me, enquanto público, com o prolema retratado sob três perspetivas: ou sou solidário, ou seja, por solidariedade humana; ou por analogia, ou seja, analiso que há um problema de injustiça e não quero viver com essa injustiça, então entram em palco e dizem o que pretendem mudar; ou por identificação, isto é, embora possa não ser oprimido em relação àquele problema específico, já vivi situações semelhantes àquela que está a ser retratada, então eu entro em palco porque sei que aquela injustiça existe”.</p>
		Contributo para a emancipação social	<p>“É uma metodologia que nos permite discutir com o público e o público pode também entrar em palco para vir discutir connosco, desabafar também situações que querem ver alteradas. É uma metodologia forte para nós pois envolvemos a comunidade e fazemo-la ouvir-se, para além de fazer alguma coisa de concreto para a comunidade, para a sociedade e para o país”.</p> <p>“O grupo cresce enquanto consciência crítica e isto provoca alguma alteração neles, nas famílias, na comunidade”.</p> <p>“A transformação social parte muito a partir de pessoas que estão em desvantagem social, trazendo</p>

## GRELHA DE ANÁLISE ENTREVISTA

			<p>responsabilidade social e cívica a quem de alguma maneira não consegue ainda dar o pulo para outro nível de consciência”.</p> <p>“É na base, nos problemas, que está a transformação social. A transformação social é política. Tudo exige uma decisão política, uma posição política. Eu para mudar o sistema tenho de estar dentro do sistema. Preciso de usar ferramentas do sistema para mudar o sistema. O Teatro do Oprimido trabalha o social. Mas ao trabalhar o social eu revejo-me enquanto ser social com determinadas características”.</p> <p>“O Teatro do Oprimido trabalha o social”.</p> <p>“Mas ao trabalhar o social eu, enquanto ser individual, revejo-me como parte integrante da sociedade com determinadas características. Essas características são umas quando entro no espaço de ensaio e a partir do momento em que se realizam os ensaios eu revejo-me com outras características, ou seja, como outro ser social. E essa consciência que acontece sempre em grupo e essas ligações que acontecem durante os ensaios, acontecem enquanto ser social”.</p>
			<p>“Entretanto, a dirigente artística do GTO LX, Gizela Mendonça, que trouxe a metodologia do Teatro do Oprimido, ou seja, o Teatro Fórum para Portugal, convidou-nos para irmos ver uma peça de teatro e participar numa formação de teatro (...) A partir daí foram-se criando os grupos de Teatro Fórum”.</p> <p>“Nunca tínhamos pensado em fazer teatro pois era uma realidade diferente do nosso dia-a-dia”.</p>
		Atividades desenvolvidas	<p>“Neste momento estamos a apresentar um espetáculo, “Sonhos de papel”, que fala sobre a</p>

## GRELHA DE ANÁLISE ENTREVISTA

			<p>imigração e a burocracia pela qual passam os imigrantes para se legalizarem. Embora muitos deles tenham nascido em Portugal, não têm documentação portuguesa. Para a terem necessitam do registo criminal do país de origem dos pais e pagar muito para além das suas possibilidades por esse registo. Nós dizemos na peça que nós não adquirimos a nacionalidade portuguesa, nós compramos a nacionalidade e ainda por cima nascemos neste país. Nascemos cá, estudamos cá, trabalhamos cá, temos filhos cá e não somos considerados de cá”.</p>
		Métodos	<p>“Tem de haver uma ética quando fazemos Teatro do Oprimido, connosco e com os outros, e uma solidariedade para com o outro. Não se faz Teatro do Oprimido para os oprimidos mas com os oprimidos e em solidariedade. Não vou criticar, vou investigar sobre a causa da opressão, ou seja, porque é que isso acontece, utilizando ferramentas do Teatro do Oprimido”.</p>
			<p>“Em Teatro Fórum retratamos a nossa realidade em palco. É a nossa realidade que representamos”.</p> <p>“Dentro da metodologia do Teatro do Oprimido o mais frequente é o Teatro Fórum. Mas também utilizamos o Teatro Invisível”.</p> <p>“O Teatro Fórum permite-nos em palco representar a nossa realidade e mostrarmos o que queremos mudar nessa realidade, sem recurso à violência”.</p>
		Relacionamento e identificação	

## GRELHA DE ANÁLISE ENTREVISTA

		do grupo	<p>“Nós lutamos todos pelo que queremos. Quando estamos juntos temos um sentimento de partilha e de exploração. Queremos explorar assuntos juntos, pesquisar, saber e apresentar. Descobrir as coisas juntos”.</p> <p>“Lutarmos todos pelos mesmos direitos plenos que queremos ter aqui em Portugal”.</p>
		Mudanças verificadas	<p>“A transformação acontece nas pessoas pela maneira como começam a encarar a sua vida. Acontece no grupo porque causa impacto nas famílias”.</p>
			<p>“Temos de ter consciência sobre a questão que queremos abordar e ver resolvida. Então todos ganham consciência para mudar alguma coisa no exterior. E ao provocar uma mudança exterior acabas por mudar também alguma coisa dentro de ti, porque ganhas consciência sobre determinada questão. Em mim, sinto que mudou algo pessoal, como me interessar mais pela leitura e pela pesquisa, ou seja, estar mais atento às questões que me oprimem”.</p>
			<p>“A mensagem varia consoante os temas. Trabalhamos o tema a ser representado, pesquisamos e vamos à raiz do nosso problema, do que nos oprime, para falarmos à sociedade que sentimos determinada opressão.”.</p>
		Curinga	<p>“No diálogo com o público, eu (curinga) vou questioná-lo sobre qual será a ferramenta para combater a opressão que está a ser retratada. As ferramentas são investigadas em conjunto com o público através dos argumentos apresentados”.</p> <p>“No início há sempre um curinga, isto é, um mediador entre o grupo e o público, que se pretende que</p>

## GRELHA DE ANÁLISE ENTREVISTA

			venha a fazer parte do grupo”.
			“O curinga é a parte mais política do que representamos. Em conjunto com o grupo o curinga pesquisa e explora o público, é o mediador, o explorador do público. É o que leva o público a pensar sobre a questão retratada para trazer ao palco as suas questões sobre a situação. É a pessoa que traz o público para o centro da questão, para o palco, para a participação. O curinga é uma pessoa dinâmica que dinamiza a sessão de representação”.
			“Fantástica! Tiras toda a revolta de dentro de ti sem bater em ninguém”.

## Transcrição da Entrevista

**Ana Catarina Lopes:** O que faz o GTO LX?

**Mara:** Nós desenvolvemos a metodologia do Teatro do Oprimido a tempo inteiro, devendo-se isto à nossa diretora artística que se dedica a tempo inteiro a esta causa. Enquanto Organização, que integra um grupo de profissionais, praticamos a metodologia e o nosso objetivo é a transformação social. Com base na igualdade de oportunidades, permitir o acesso às comunidades mais desfavorecidas à metodologia e à reivindicação dos seus próprios direitos.

Nós não temos fundos próprios, somos financiados através de fundos europeus. Realizamos formação não-formal, somos uma entidade creditada. Vendemos serviços de formação a determinados públicos. Somos uma entidade formadora, creditada, que vende serviços de formação, promove ações de sensibilização e desenvolve projetos comunitários. Desenvolvemos a metodologia do Teatro do Oprimido e cada vez mais nos especializamos em temas com os quais trabalhamos e que se enquadram na nossa luta política, tais como igualdade de género, sexualidade e gravidez na adolescência, imigração e discriminação.

**ACL:** Quais os objetivos?

**M:** Somos então um grupo de profissionais que desenvolve a metodologia junto de grupos criados com base nos princípios do Teatro do Oprimido. Dai a Rede Multiplica, conforme poderás ver no *site*. Chama-se Rede Multiplica pois os grupos foram criados com base na metodologia do Teatro do Oprimido, para depois desenvolverem-na. O objetivo é que os grupos criados se autonomizem. Nós, Associação, damos formação mas os problemas que eles reivindicam, por muito solidária que eu seja, não são os meus problemas. Então podemos continuar a dar formação da metodologia mas não podemos fazer a “luta” por eles. Porque o objetivo do Teatro do Oprimido é um ensaio em palco da luta política que eu quero fazer na realidade. Não ficamos apenas pelo teatro. O teatro é um ensaio para aquilo que eu posso fazer a seguir. Cada vez que eu faço uma exposição pública em Teatro Fórum, por exemplo, que é um teatro aberto, eu faço esse ensaio com o público. E o objetivo é que o público traga ferramentas, informação e outras perspetivas, mas eu também quero que o público possa na sua vida quotidiana e real experimentar por em prática o que ali se retrata. Por exemplo, no caso de se retratar um caso sobre igualdade de género, em que uma jovem engravida na adolescência e tem uma relação conflituosa com a mãe e com o namorado, talvez o público que assiste, da próxima vez que lidar com um caso semelhante, tenha essa questão presente.

A história que contamos em Teatro Fórum é sempre uma história que termina mal, porque se acabar bem não temos nada para resolver. A história acaba mal porque há todo um contexto social e um conjunto de fatores que faz com que algo negativo se desenvolva. Pelo facto de ser uma questão social, não ser uma situação apenas pessoal, eu pretendo discutir com a sociedade, neste caso com o público, o problema concreto retratado. Qual é a opressão? E como é que nós, que somos todos oprimidos e opressores, conseguimos resolver a situação? E são essas respostas que o público traz. No diálogo com o público, eu (curinga) vou questioná-lo sobre qual será a ferramenta para combater a opressão que está a ser retratada. As ferramentas são investigadas em conjunto com o público através dos argumentos apresentados. A verdade é que a situação retratada mostra que a sociedade legitima o papel do opressor e o que se pretende é encontrar argumentos de luta contra a opressão. Qual é a visão do opressor? Qual é a ação do opressor? E quem o legitima? Parte tudo de uma investigação. Para o fazer, partimos de informação documental, da leitura, da partilha de ideias, que também se traduzem em técnicas de teatro do oprimido de forma a incentivar os participantes a investigar.

**ACL:** Como caracteriza o público-alvo/comunidade com o(a) qual trabalha a Organização?

**M:** Não temos uma comunidade específica, não temos um território próprio, ou seja, estabelecemos conexões com as Associações ou Instituições nacionais através de parcerias. Por exemplo, no caso do grupo constituído na Cova da Moura, os DRK, a nossa dirigente artística, deslocou-se diretamente ao Bairro e apresentou o projeto. Depois constituiu-se o grupo de teatro. Temos uma parceria muito forte na Cova da Moura. Mas geralmente ou somos convidados para dar formação de Teatro do Oprimido ou vamos por iniciativa própria. Solicitamos às Associações a mobilização das pessoas para participar ou assistir, de preferência que já tenham tido contacto com alguma forma de arte ou trabalho artístico, e a cedência do espaço para que possamos trabalhar com os participantes. O grupo cresce enquanto consciência crítica e isto provoca alguma alteração neles, nas famílias, na comunidade.

**ACL:** Quais os problemas sociais com que se depara a Organização/Grupo?

**M:** O Teatro é um método expositivo. Quem participa, expõem-se. Pode ser por isso um método doloroso, pois partilhamos a nossa opinião e não estamos muito habituados a partilhá-la com o público, para além de abordarmos temas que nos tocam pessoalmente, por exemplo a pobreza, a discriminação de géneros. Há todo o tipo de reações. Há jovens que se expõe com mais facilidade do que outros e há os que tem muitos bloqueios.

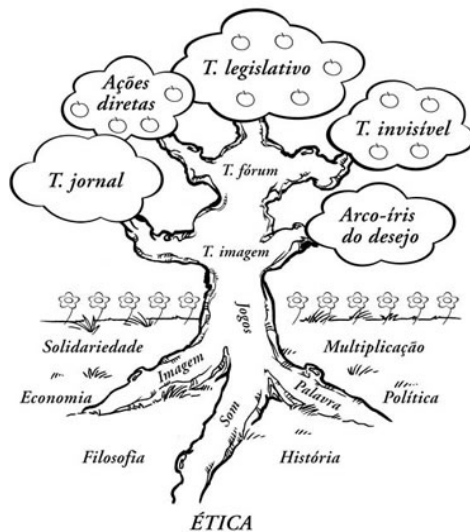


A transformação social parte muito a partir de pessoas que estão em desvantagem social, trazendo responsabilidade social e cívica a quem de alguma maneira não consegue ainda dar o pulo para outro nível de consciência. É na base, nos problemas, que está a transformação social. A transformação social é política. Tudo exige uma decisão política, uma posição política. Eu para mudar o sistema tenho de estar dentro do sistema. Preciso de usar ferramentas do sistema para mudar o sistema. O Teatro do Oprimido trabalha o social. Mas ao trabalhar o social eu revejo-me enquanto ser social com determinadas características.

**ACL:** Que metodologias/métodos são adotadas(os) nas atividades?

**M:** (Mostra árvore do Teatro do Oprimido e descreve-a).

#### ÁRVORE DO TEATRO DO OPRIMIDO



Cada ramo da árvore corresponde a uma técnica desenvolvida. A ética e a solidariedade são os seus fundamentos e guias, e nas suas raízes estão várias formas de conhecimento, como a filosofia, a história, a política ou a sociologia. No topo temos a promoção de ações sociais concretas e continuadas, ou seja, a transformação da realidade, a transformação social.

Entre as técnicas do Teatro do Oprimido estão: Teatro-Imagem, Teatro Jornal, Teatro Invisível, Teatro Legislativo e Teatro-Fórum.

O Teatro Imagem é um conjunto de técnicas que transformam questões, problemas e sentimentos em imagens concretas. Procura-se a compreensão dos factos através da linguagem das imagens.

No Teatro-fórum, o que nós desenvolvemos com mais frequência, a metodologia baseia-se, na criação de situações reais, nas quais se verifica uma situação de opressão.

O Teatro Invisível é uma técnica de representação de cenas quotidianas onde o público participa, reagindo e opinando na discussão provocada pela encenação.

O Teatro Legislativo é uma experiência sociocultural que tem por objetivo a produção de propostas legislativas, a partir da intervenção do público em espetáculos de Teatro Fórum. A partir dos problemas da população, da comunidade, é feito um levantamento de informações para a elaboração de leis. As intervenções realizadas pela plateia no Teatro-Fórum são anotadas em relatórios. As análises destes relatórios são a base para a formulação de novas leis.

**ACL:** Qual a importância e de que forma podem contribuir para inverter os problemas infra mencionados?

**M:** O que se ganha no Teatro do Oprimido é que é muito difícil ser inteligente e não dá para voltar para trás. Isto é, não podemos voltar a ser ignorantes, ou seja, ignorante por não querer ver. Eu ganhei consciência de algo e agora não quero abdicar dela. Por muito que não queira ver, já não o consigo fazer, principalmente quando me afeta pessoalmente. Eu até posso não querer ver o que afeta o outro, mas quando me afeta a mim, eu já não consigo não sentir, não ver. E isso mexe muito com as pessoas. E se eu não tomo partido de uma situação que oprime alguém, eu estou a permitir a opressão.

**ACL:** Como caracteriza o trabalho desenvolvido pelo GTO LX? Ex: caráter cultural, educativo, promoção social, instrumento político, etc.

**M:** O Teatro do Oprimido tem sempre uma vertente educativa no sentido em que leva os participantes, e também os formadores, a investigar e a explorar os temas a retratar. Aporta-os de conhecimentos até então pouco explorados. Mas também se caracteriza como instrumento político. Muitas vezes os jovens que participaram ou participam em Teatro Fórum dizem, “eu agora já não me calo, porque agora sei que do outro lado há todo um contexto social de opressão e que enquanto eu me calar esse contexto social vai continuar a acontecer.” Mesmo que não se ganhe nada com esse argumento, eles sabem que pelo menos tentaram fazer alguma coisa. Outra questão que se coloca é o facto deles quererem ter conhecimento de algo, mesmo que não seja através das leituras.

**ACL:** De que forma se processa a interação com o público?

**M:** Há sempre interação com o público, exceto nas ações diretas. Podemos fazer interação com o público durante os jogos, por exemplo. Tem de haver uma ética quando fazemos Teatro

do Oprimido, conosco e com os outros, e uma solidariedade para com o outro. Não se faz Teatro do Oprimido para os oprimidos mas com os oprimidos e em solidariedade. Não vou criticar, vou investigar sobre a causa da opressão, ou seja, porque é que isso acontece, utilizando ferramentas do Teatro do Oprimido.

Posso identificar-me, enquanto público, com o prolema retratado sob três perspectivas: ou sou solidário, ou seja, por solidariedade humana; ou por analogia, ou seja, analiso que há um problema de injustiça e não quero viver com essa injustiça, então entram em palco e dizem o que pretendem mudar; ou por identificação, isto é, embora possa não ser oprimido em relação àquele problema específico, já vivi situações semelhantes àquela que está a ser retratada, então eu entro em palco porque sei que aquela injustiça existe. Quando terminamos o espetáculo perguntamos sempre “isto acontece?” e as pessoas afirmam e dão os seus argumentos consoante a sua experiência, ou porque já viu no telejornal e agora está a vê-lo de outra maneira, ou porque já vivenciou através de alguém próximo, ou mesmo porque já foi vítima daquela injustiça social. Por isso, há sempre interação com o público e há sempre uma ligação com o que se está a retratar nem que seja por simples vontade de intervir. Porque o problema que é retratado nunca é “a Joaquina hoje decidiu ser mal educada”. Não. A questão é “a Joana é mal educada porque existe um contexto social que leva a Joana a ser mal educada e essa má educação tem um efeito na vida da Joana.

**ACL:** O que faz o curinga/facilitador/formador? (Ex: o seu desempenho)

**M:** No início há sempre um curinga, isto é, um mediador entre o grupo e o público, que se pretende que venha a fazer parte do grupo.

**ACL:** Como é que a metodologia do TO pode contribuir para a transformação dos participantes ou da comunidade envolvida?

**M:** O processo de transformação social acontece naturalmente, não é forçado, nem incutido. O Teatro do Oprimido trabalha o social. Mas ao trabalhar o social eu, enquanto ser individual, revejo-me como parte integrante da sociedade com determinadas características. Essas características são umas quando entro no espaço de ensaio e a partir do momento em que se realizam os ensaios eu revejo-me com outras características, ou seja, como outro ser social. E essa consciência que acontece sempre em grupo e essas ligações que acontecem durante os ensaios, acontecem enquanto ser social. Eu posiciono-me enquanto ser social em relação ao outro ser social, tendo as minhas opções. Somos fruto de um percurso e contexto social que nos condicionam. Optamos por desenvolver determinados valores sociais a partir dos ensaios

que podem ser ou não úteis, de acordo com os objetivos que traçamos. Há jovens que dizem, “isto é demais para mim”, porque ainda precisam de outro trabalho, de outro tempo, de outro espaço, de outro momento. Ou dizem, “para mim isto já é suficiente, eu não quero envolver-me para além disto”. Num grupo de 18 pessoas, sai uma pessoa que quer continuar a desenvolver a metodologia como multiplicador, ou seja, como curinga. No entanto, exemplificado, o grupo do Vale da Amoreira, os Val art, estão a representar uma peça sobre gravidez na adolescência e igualdade de género, mas durante os ensaios aperceberam-se que pouco sabiam sobre a sexualidade. Então tiveram formação com uma sexóloga, feita a medida. Chegaram à conclusão que muitas outras pessoas deveriam ter acesso a essa formação. Em conjunto com a sexóloga começaram a desenvolver essa formação que, entretanto, está a ser levada às escolas do concelho, através de um financiamento específico que a Associação tem. É uma formação que traz o conteúdo do tema, mas também desenvolve a metodologia do Teatro do Oprimido, como os jogos. Isto é uma ação direta que causa um impacto.

**ACL:** Numa escala mais abrangente e perante o panorama atual da sociedade, que contributo poderá ter a Organização e, especificamente a metodologia desenvolvida pelo GTOLX, para a transformação social.

**M:** A transformação acontece nas pessoas pela maneira como começam a encarar a sua vida. Acontece no grupo porque causa impacto nas famílias. No público pode ou não ter impacto consoante as suas características, identificação e experiência. Existem pessoas que assistem mais do que uma vez ao mesmo espetáculo e intervêm sempre de forma diferente. Por exemplo no caso do Teatro Legislativo, o grande objetivo é fazer uma mudança legislativa, e por consequência há uma transformação social.

## **Transcrição da Entrevista**

**Ana Catarina Lopes:** Qual a sua naturalidade?

**Rui:** Nasci em Portugal, Lisboa.

**ACL:** Qual a sua idade?

**R:** 26 anos.

**ACL:** Qual a sua ocupação (profissional)?

**R:** Atualmente trabalho no GTO LX e sou formador de grupos, dou formação a novos grupos de iniciação ao Teatro Fórum. Sou curinga do grupo de Teatro do Oprimido da Cova da Moura, os DRK, e trabalho também na Associação Cultural Moinho da Juventude, na Cova da Moura. Faço teatro do oprimido há seis anos.

**ACL:** Como caracteriza comunidade (bairro) onde vive? Pode salientar aspetos físicos e sociais.

**R:** Embora muitas pessoas não gostem do aspeto físico do bairro, nós sentimos que temos o essencial e gostamos de lá viver. Os que lá vivem têm bastantes dificuldades económicas e falta-nos o acesso a determinados direitos, como o votar. Não temos os documentos necessários para isso, ou seja, os documentos como cidadãos portugueses, embora tenhamos nascido em Portugal. E isso “esconde-nos” da sociedade. Somos um bairro “escondido” da sociedade. Somos um bairro à parte. Há muita discriminação em relação a nós.

**ACL:** Em que momento da sua vida surgiu o primeiro contacto com o Grupo de Teatro?

**R:** Já fazia parte da Associação Cultural Moinho da Juventude onde passávamos os nossos tempos livres e fazíamos os trabalhos da escola e outras atividades. Entretanto, a dirigente artística do GTO LX, Gizela Mendonça, que trouxe a metodologia do Teatro do Oprimido, ou seja, o Teatro Fórum para Portugal, convidou-nos para irmos ver uma peça de teatro e participar numa formação de teatro. Foram jovens de vários bairros do concelho da Amadora, como a Damaia, Zambujal, Buraca, Cova da Moura, para participar nessa formação. A partir daí foram-se criando os grupos de Teatro Fórum. O primeiro a surgir foi os DRK e desde então fazemos Teatro Fórum.

**ACL:** O que esperava encontrar ou resolver com essa experiência? Ex: expectativas.

**R:** Inicialmente não tínhamos expetativas. Assistimos à peça e fizemos a formação em Teatro Fórum. Começámos a ensaiar e a gostar. Mas nunca tínhamos pensado em fazer teatro pois era uma realidade diferente do nosso dia-a-dia. Mas logo entendemos que poderíamos ser atores, ou seja, que todos podem ser atores. Fazemos teatro todos os dias, ensaiamos todos os dias. Aliás, nós representamos a nossa vida todos os dias, pois em Teatro Fórum retratamos a nossa realidade em palco. É a nossa realidade que representamos. Neste momento estamos a apresentar um espetáculo, “Sonhos de papel”, que fala sobre a imigração e a burocracia pela qual passam os imigrantes para se legalizarem. Embora muitos deles tenham nascido em Portugal, não têm documentação portuguesa. Para a terem necessitam do registo criminal do país de origem dos pais e pagar muito para além das suas possibilidades por esse registo. Nós dizemos na peça que nós não adquirimos a nacionalidade portuguesa, nós compramos a nacionalidade e ainda por cima nascemos neste país. Nascemos cá, estudamos cá, trabalhamos cá, temos filhos cá e não somos considerados de cá.

**ACL:** Como é que a metodologia do Teatro do Oprimido vos pode ajudar a superar essas questões que vos constroem e descrimina?

**R:** É uma metodologia que nos permite discutir com o público e o público pode também entrar em palco para vir discutir connosco, desabafar também situações que querem ver alteradas. É uma metodologia forte para nós pois envolvemos a comunidade e fazemo-la ouvir-se, para além de fazer alguma coisa de concreto para a comunidade, para a sociedade e para o país.

**ACL:** Que métodos utilizam?

**R:** Dentro da metodologia do Teatro do Oprimido o mais frequente é o Teatro Fórum. Mas também utilizamos o Teatro Invisível. Fizemos há pouco tempo o Teatro Legislativo, com uma proposta de Lei para levarmos à Assembleia da República.

**ACL:** Como é o relacionamento entre os elementos do Grupo? (Ex: de partilha, de união, de identificação)

**R:** Nós lutamos todos pelo que queremos. Quando estamos juntos temos um sentimento de partilha e de exploração. Queremos explorar assuntos juntos, pesquisar, saber e apresentar. Descobrir as coisas juntos.

**ACL:** O que é que vos identifica enquanto Grupo? Ex: O que há em comum.

**R:** Lutarmos todos pelos mesmos direitos plenos que queremos ter aqui em Portugal.

**ACL:** O que pretendem transmitir? Ex: mensagem principal.

**R:** A mensagem varia consoante os temas. Trabalhamos o tema a ser representado, pesquisamos e vamos à raiz do nosso problema, do que nos oprime, para falarmos à sociedade que sentimos determinada opressão. Muita gente diz “isto faz parte da sociedade”. Mas nós dizemos “e quem é a sociedade?” A sociedade somos todos nós. Então somos nós os responsáveis pela existência desse problema, dessa opressão.

**ACL:** A participação no Grupo produziu alguma mudança na sua vida? Qual?

**R:** Acho que produz mudança a todos os que participam. Porque vamos tendo consciência dos estereótipos e preconceitos da sociedade. Temos de ter consciência sobre a questão que queremos abordar e ver resolvida. Então todos ganham consciência para mudar alguma coisa no exterior. E ao provocar uma mudança exterior acabas por mudar também alguma coisa dentro de ti, porque ganhas consciência sobre determinada questão. Em mim, sinto que mudou algo pessoal, como me interessar mais pela leitura e pela pesquisa, ou seja, estar mais atento às questões que me oprimem.

**ACL:** Como encara a ação do curinga/facilitador/formador durante as atividades?

**R:** O curinga é a parte mais política do que representamos. Em conjunto com o grupo o curinga pesquisa e explora o público, é o mediador, o explorador do público. É o que leva o público a pensar sobre a questão retratada para trazer ao palco as suas questões sobre a situação. É a pessoa que traz o público para o centro da questão, para o palco, para a participação. O curinga é uma pessoa dinâmica que dinamiza a sessão de representação.

**ACL:** Conhece a origem e o criador do Teatro do Oprimido? (EX: é-lhes transmitida essa informação ou sabem-na por iniciativa própria)

**R:** Sim, o Augusto Boal em conjunto com Paulo Freire. Tratam-se de pesquisas que realizámos para conhecermos a origem. Por vezes juntamo-nos também com colegas brasileiros que nos falam também sobre a origem do Teatro do Oprimido.

**ACL:** O que significa ou o que tem significado para si esta experiência?

**R:** Fantástica! Tiras toda a revolta de dentro de ti sem bater em ninguém. É como o Nelson Mandela quando saiu da prisão depois de 27 anos, e com a sua calma e serenidade continuou

a sua causa e perdoou. O Teatro Fórum permite-nos em palco representar a nossa realidade e mostrarmos o que queremos mudar nessa realidade, sem recurso à violência.

**ACL:** Numa palavra ou expressão, descreva o que significa para si o Teatro do Oprimido.

**R:** Revolucionário!



### Quadro 1.

Revisão cronológica bibliográfica dos contributos mais significativos para o debate sobre a educação

Datas	Circunstâncias
1958 -1964	<ul style="list-style-type: none"><li>Occasional references (e.g. Clark e Sloan; Miles)</li></ul>
1967	<ul style="list-style-type: none"><li>King, 1967 (first main reference)</li></ul>
1968	<ul style="list-style-type: none"><li>Coombs, <i>The World Educational Crisis</i>, first major discussion on NFE</li></ul>
1971-75	<ul style="list-style-type: none"><li>CIE, NFE in Ecuador project and reports</li></ul>
1972	<ul style="list-style-type: none"><li>Paulston, <i>Bibliography on NFE</i></li><li>Sheffield and Diejomaoh, <i>NFE in Africa</i></li><li>Evans and Smith, <i>NFE</i></li><li>World Bank, <i>NFE for Rural Development</i></li><li>MSU publications</li></ul>
1973	<ul style="list-style-type: none"><li>Coombs and Ahmed, <i>New Paths to Learning for Rural Children and Youth</i></li><li>MSU lists and bibliographies (1973-75)</li><li>Grandstaff, <i>NFE and development</i></li><li>Brembeck, <i>New Strategies for Educational Development</i></li></ul>
1974	<ul style="list-style-type: none"><li>Brembeck, <i>NFE as alternative schooling</i></li><li>Coombs e Ahmed, <i>Attacking Rural Development; how NFE can help</i></li><li>World Bank Education Sector Working Paper</li></ul>
1975	<ul style="list-style-type: none"><li>Ahmed, <i>Economics of NFE</i></li><li>LaBelle, <i>Educational Alternatives in Latin America</i></li><li>Ahmed e Coombs, <i>NFE for Rural Development</i></li></ul>
1976	<ul style="list-style-type: none"><li><i>Comparative Education Review</i> special edition on NFE</li><li>Johnson, <i>NFE and rural youth</i> (OECD)</li><li>LaBelle, <i>Goals and Strategies of NFE</i></li><li>LaBelle, <i>NFE and Social Change in Latin America</i></li><li>Bock and Papagiannis, <i>Demystification of NFE</i></li></ul>
1976-82	<ul style="list-style-type: none"><li><i>NFE Exchange</i> (MSU)</li></ul>
1977	<ul style="list-style-type: none"><li>SE Asia Conference on NFE</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simkins, <i>NFE and Development</i></li> <li>• Srinivasan, <i>Perspectives on NF Adult Learning</i></li> </ul>
1978	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinsey, <i>Evaluation of NFE</i></li> </ul>
1979	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kindervatter, <i>NFE for Women's Empowerment</i></li> </ul>
1980	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dejene, <i>NFE as a Strategy in Development</i></li> <li>• Commonwealth Conference on NFE: Fordham report</li> <li>• Paulston, <i>Education as anti-structure: NFE in social and ethic movements</i></li> <li>• UNESCO/UNICEF, Formal and NFE in Rural Development: comparative project</li> <li>• Colleta, two papers on NFE</li> </ul>
1981	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LaBelle, <i>NFE of children and youth</i></li> <li>• Evans, <i>Planning for NFE</i> (IIEP)</li> </ul>
1982	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Altbach, <i>Comparative Education</i> (chapter on NFE)</li> <li>• <i>International Review of Education</i>: special edition on NFE</li> <li>• LaBelle, <i>Formal, non-formal and informal learning</i></li> </ul>
1983	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bock and Papagiannis, <i>NFE and National Development</i></li> <li>• <i>Prospects</i>: special edition on NFE</li> </ul>
1985	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carr-Hill and Lintott, <i>Comparative Adult Education Statistics</i></li> <li>• Coombs, new version of <i>World Crisis in education</i></li> </ul>
1986	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LaBelle, <i>NFE and the poor in Latin America and the Caribbean</i></li> </ul>
1987	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LaBelle, <i>From consciousness-raising to popular education</i> (no mention of NFE)</li> </ul>
1988	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Blunt, Education, learning and development: evolving concepts, in <i>Convergence</i> (no mention of NFE in title but main theme of article is NFE)</li> </ul>
1989	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ranaweera, <i>Non-conventional approaches to education</i> UIE</li> </ul>
1990	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Torres, <i>Politics of NFE in Latin America</i></li> <li>• Van der Westen, <i>Reader on Women, Literacy and NFE</i></li> <li>• UIE Round Table on Complementarity of Formal and Non-Formal Approaches</li> </ul>

	(primary education only)
1991	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arron and Carr-Hill, <i>NFE: information and planning issues</i> (IIEP)</li> <li>• Torres, State, <i>NFE and Socialism</i></li> <li>• Hamadache, <i>NFE: definition of concept</i></li> </ul>
1993	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fordham, <i>Informal, Non-Formal and Formal Education Programmes</i></li> </ul>
1995	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guttman publications on NFE (UNESCO)</li> </ul>
1996	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Van Riezen, <i>NFE and Community Development, Convergence</i></li> </ul>
1997	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Easton, <i>Sharpening our Tools: improving evaluation in adult and NFE</i> (UIE)</li> <li>• PROAP UNESCO, <i>Non-formal Adult education</i></li> <li>• International Extension College distance learning course on NFE</li> <li>• Brennan, article in <i>IRE</i></li> <li>• Lynch et al <i>Education and Development: Non-Formal and Non-Governmental Approaches</i></li> </ul>
1999	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ADEA NFE Working Group: Workshops in Botswana and Johannesburg and reports</li> </ul>
2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoppers article on NFE in <i>IRE</i></li> <li>• LaBelle article on NFE in Latin America in <i>CER</i></li> <li>• EU Memorandum</li> </ul>
2001	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EU Communication</li> </ul>
2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>• World Bank paper on adult non-formal education</li> </ul>
2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poizat, <i>L'éducation non-formelle</i></li> </ul>

**Fonte:** ROGERS, Alan (2004): *Non-Formal Education – flexible schooling or participatory education?* Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong: Hong Kong, Kluwer. Academic Publishers.

## Quadro 2.

Aspetos conceptuais de Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Informal, segundo Coombs (1986) e Canário (2000).

Coombs (1986)		
EF	ENF	EI
Estruturada, planificada e hierarquizada; Culmina na certificação.	Paralela ao sistema formal de educação; Organizada e sistemática, estende-se fora “dos muros da escola”; Apresenta uma diversidade formativa; Adaptabilidade, flexibilidade.	Processo <i>conntinnum</i> (ao longo da via); Espontânea e interativa; Ampla e diversificada; Inexistência de estruturação e organização.
Canário (2000)		
EF	ENF	EI
Ensino tradicional, dispensado pela escola; Assimetria professor-aluno (hierarquização vertical); Estruturação prévia de programas e horários; Em geral, culmina na validação e certificação.	Flexibilidade de horários, programas e locais; Cariz de voluntariado; Adaptabilidade. Construção de situações educativas “a medida”; Associada à ideia de “uma educação em sentido permanente”.	Resultante das atividades da vida quotidiana; Não intencional. Inexistência de estruturação e organização. Práticas educativas advindas dos novos campos de intervenção.

**Fonte:** Coombs, P. *A Crise Mundial da Educação*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1986.

Canário, R, 2000. *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.

### Quadro 3.

Aspetos conceptuais de Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Informal, segundo o CEDEFOP (2008) e a Eurostat (2006)

CEDEFOP (2008)		
EF	ENF	EI
Ministrada num contexto organizado e estruturado;  Explicitamente concebida como aprendizagem;  Em geral, culmina na validação e certificação;  Carácter intencional.	Integrada em atividades planificadas não explicitamente designadas como atividades de aprendizagem;  Carácter intencional.	Não organizada ou estruturada;  Resultante das atividades da vida quotidiana;  Normalmente, não intencional.
(Eurostat, 2006)		
EF	ENF	EI
Ministrada no sistema de instituições de EF, incluindo o “sistema dual”;  Constitui uma “sequência” contínua de educação;  Carácter intencional.	Integrada em atividades de aprendizagem que podem ocorrer dentro e fora das instituições de ensino oficiais;  Atividades organizadas e continuadas;  Não segue necessariamente o sistema da “escala” de avaliação;  As atividades apresentam uma duração variável;  Carácter intencional.	É menos organizada e estruturada do que a ENF;  Resultante das atividades da vida quotidiana;  Normalmente, intencional.

**Fonte:** Cedefop, 2008. *Terminology of European Education and Training Policy. A Selection of 100 key terms*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.  
Eurostat, 2006. *Classification of Learning Activities – Manual*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

#### Quadro 4.

Dimensões operativas dos processos de participação coletiva gerados através da ação da Animação Sociocultural.

Dimensões operativas	
Método	<ul style="list-style-type: none"><li>• Procura a integração e participação das populações;</li><li>• Funciona como indutor de vivências e reflexão;</li><li>• Define o tipo de intervenção territorial.</li></ul>
Ação	<ul style="list-style-type: none"><li>• Assumindo-se como movimento geral de inovação da expressão individual e coletiva, direciona-se no sentido da autonomia e participação coletiva.</li></ul>
Mudança	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conduz à transformação de atitudes e de relações inter-individuais e coletivas;</li><li>• Potencia aspetos de inserção e de afirmação social;</li></ul>
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Valorizam a criatividade como a expressão de si, em observância às questões da estética e da arte, do conhecimento e do saber, dos valores e da ética, da ecologia e da qualidade de vida, que incentivem para a produção, criação e fruição culturais, a partir de interesses e necessidades intrínsecas e extrínsecas que fomentem a apetência para a participação como o instrumento de resolução de muitos problemas.</li></ul>

**Fonte:** Bento, A. (2003) *Teatro e Animação: outros percursos do desenvolvimento sócio-cultural no Alto Alentejo*. Lisboa: Edições Colibri. (p.121)

## Quadro 6.

Conexões entre as metodologias propostas por Paulo Freire e Augusto Boal.

PRESSUPOSTOS CONCEPTUAIS	PEDAGOGIA DO OPRIMIDO DE PAULO FREIRE	TEATRO DO OPRIMIDO DE AUGUSTO BOAL
<b>Método</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Método baseado nos princípios da Educação Popular.</li><li>▪ Dialógico, aberto, franco com possibilidades para a intervenção social.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Método baseado nos princípios do Teatro Popular.</li><li>▪ De cariz intervencionista, inspirando-se na crença de Freire de que “todo o mundo pode ensinar a todo o mundo”.</li></ul>
<b>Pedagogia</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Ação dialógica, ética e estética como princípios.</li><li>▪ Unificação entre o processo teórico e o processo prático, como um todo, onde o conhecimento reveste-se de caráter libertador.</li><li>▪ Processo de observação e reflexão para uma ação transformadora.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Ação dialógica, ética e estética como pressupostos teóricos.</li><li>▪ Estimular a descoberta individual, metaforizar do mundo, representá-lo, recriá-lo, ser um espectador de si próprio.</li><li>▪ Ação transformadora através da ação direta (aprendizagem concreta).</li></ul>
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Metodologia problematizadora e questionadora que propõe modelos de rutura, de mudança e de transformação social.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Metodologia que induz o sujeito participante a transformar a sua realidade, através da participação ativa e da linguagem teatral, bem como das ações teatrais no âmbito da intervenção social.</li></ul>
<b>Autores de referência</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Hegel, Marx, Chardin, Gramsci, Engels, Lenine, Fromm, Sartre, entre outros.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Marx, Engels, Stanislavski, Brecht, Moreno, entre outros.</li></ul>

<b>Meios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicação de recursos orais de maneira participativa e vivenciada.</li> <li>▪ Ação educativa libertadora que propõe uma relação de troca horizontal entre educador e educando.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Representação do real para discutir os problemas vividos.</li> <li>▪ Desenvolvimento de competências pedagógicas e de potencialidades para a ação. Processo de mediação.</li> </ul>
<b>Influências filosóficas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ideologia próxima ao Partido Comunista Brasileiro e às teorias marxistas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pressupostos políticos baseados na ideologia do Partido Comunista Brasileiro e das teorias marxistas.</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Transformação social através do método de alfabetização. Sujeito cognoscente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Transformação do espectador, de um ser passivo e depositário, em protagonista da ação dramática.</li> </ul>
<b>Métodos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diálogo como processo de humanização e transformação da realidade.</li> <li>▪ Transitividade do processo educacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diálogo como elemento integrante da aprendizagem humanizada.</li> <li>▪ Teatro como meio de libertação e de transformação social e educativa.</li> </ul>
<b>Conteúdo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realidade do sujeito no contexto em que se desenvolve.</li> <li>▪ Foco na ação cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preparar ações reais que conduzam à própria libertação do sujeito.</li> <li>▪ Integração de diferentes culturas.</li> </ul>



<b>Ensino</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formação da consciência crítica, através da teoria e da problematização.</li> <li>▪ Baseada no princípio da esperança, do diálogo e da ética.</li> <li>▪ Estímulo e emancipação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconhecimento dos conflitos pessoais e sociais, através do método de problematização e de transformação crítica e reflexiva das representações sociais.</li> <li>▪ “Teatro do diálogo” baseado em princípios éticos.</li> <li>▪ Construção do conhecimento com liberdade e autonomia.</li> </ul>
<b>Teoria e prática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Processo de humanização como forma de inclusão social.</li> <li>▪ Luta contra todas as formas de opressão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O Teatro como forma de educação para cidadania, para reconhecer e atuar contra as opressões.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avaliação relacionada com a transformação do meio onde o sujeito se desenvolve.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sujeito como responsável pela sua própria vida.</li> </ul>

**Fonte:** Teixeira, T. (2007) *Dimensões socioeducativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal*. Tese de Doutorado. Departamento de Sociologia Sistemática e Social. Universidade Autónoma de Barcelona.

**Quadro 5.**

**Técnicas do Teatro do Oprimido**

<b>Técnica Teatro-Jornal<sup>1</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Considerada como a “semente” do Teatro do Oprimido, desenvolvida por Boal no Teatro de Arena, em São Paulo, no período anterior à sua saída do Brasil, por força da ditadura daquela época (década de 1960-70). (Santos,2009, p.10)</li><li>➤ Concebida como resposta estética para “escamotearem conteúdos, inventarem verdades e iludirem”. (idem, ibidem)</li><li>➤ Consiste em nove técnicas simples que permitem a transformação de notícias de jornais em cenas teatrais, contribuindo para a desconstrução e desmascaramento do que se lê. (idem, ibidem)</li><li>➤ “Mostra que um jornal, por exemplo, usa técnicas de ficção, tal como a literatura, porém suas”. (Boal, 2010, p.18) Assim, encenando-se o que se “perdeu nas entrelinhas das notícias censuradas” (Santos, idem, ibidem), criam-se “imagens que revelam silêncios.” (idem, ibidem).</li></ul>
<b>Técnica Teatro-Invisível</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Consiste em dramatizar “pequenas cenas quotidianas” (Boal, 2010, p.219) que demonstram algum tipo de opressão ou conflito, “num espaço público de grande afluência (rua, praça, supermercado, fila para o cinema, etc.)”. (idem, ibidem) Os espectadores, ou seja, “as pessoas que estão presentes durante a atuação vão reagindo e dando opiniões de forma espontânea, acabando por ser participantes sem o saber, pois nem durante, nem depois de uma cena de Teatro-Invisível é denunciado que se tratou de teatro”. (idem, ibidem)</li><li>➤ Surgiu na Argentina, durante o exílio de Boal, como forma de divulgação e “teste” de uma medida governamental, “que garantia que</li></ul>

<sup>1</sup> Semelhante a esta técnica existiu uma outra técnica, denominada Teatro-Fotonovela, que, tal como o nome indica, tinha como objetivo escamotear e desmitificar as antigas foto-novelas, que Boal considerava uma “verdadeira epidemia (...) que se utilizam do mais baixo que se possa imaginar em matéria de subliteratura, além de servir sempre como veículo da ideologia das classes dominantes.” (Boal, 2010, p.18)

	<p>nenhum cidadão morreria de fome, podendo entrar em qualquer restaurante para comer sem ter de pagar”. (Boal, 2010, p.219) Boal pretendia divulgá-la e, ao mesmo tempo, testá-la no círculo de cena. Contudo, face ao perigo com as forças policiais, que daí poderia advir, decidiu representá-la num restaurante “sem dizer para ninguém que era teatro.” (idem, ibidem) A cena desenrolou-se, com natural conflito, “entre o ator que fazia de pobre, o empregado e o patrão (que eram reais) e quase todos os clientes, que acabaram participando e entrando em cena” (idem, ibidem), conseguindo-se atingir o objetivo pretendido: discutir a possível aplicabilidade da referida lei.</p>
<b>Técnica Teatro-Imagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Constitui uma série de “instrumentos” que começaram a ser desenvolvidos por Boal, a partir do trabalho com indígenas, em vários países da América-Latina e onde se viu confrontado com uma pluralidade de linguagens (verbal e não-verbal), às quais não conseguia aceder. (Boal, 2009, p.232)</li> <li>➤ Consiste na compreensão dos factos eliminando as palavras para se alcançar outras respostas e descobertas, através da descodificação da linguagem não-verbal (linguagem das imagens, corpo, fisionomias, símbolos, etc). (idem, ibidem)</li> <li>➤ Através desta técnica procura-se compreender os factos, os problemas, os pensamentos, os sentimentos, que estão por detrás de determinada imagem (descodificação de papéis sociais).</li> </ul>
<b>Técnica Teatro-Fórum</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Consiste na técnica “mais democrática e, certamente, a mais conhecida e praticada em todo o mundo”. (Santos, 2009, p.10)</li> <li>➤ Originalmente denominada por Boal de teatro-debate, “(...) que é uma técnica teatral não impositiva. Esta forma teatral não tem a finalidade de mostrar o caminho correto (...), mas sim a de oferecer os meios para que todos os caminhos sejam estudados. (Boal, 2005. p.215)</li> <li>➤ Consiste na apresentação de uma cena “baseada em factos reais, na qual personagens oprimidos e opressores entram em conflito, de forma clara e objetiva, na defesa de seus desejos e interesses. O confronto incita a busca por alternativas para o problema</li> </ul>

	<p>encenado”. (Santos, 2009, p.10)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conduzida por um mediador, denominado de curinga.</li> <li>➤ Surge como possibilidade de ensaiar teatralmente ações a serem praticadas na realidade, transformando os espectadores em espectadores. (idem, ibidem)</li> </ul>
<p><b>Técnica Arco-íris do Desejo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Também apelidado de “Método Boal de Teatro e Terapia” (Barbosa, 2011, p.55), trata-se de um conjunto de técnicas terapêuticas e teatrais, adaptadas do Teatro do Oprimido mas influenciadas em parte pelo psicoterapeuta Jacob Moreno, criador do psicodrama. (idem, ibidem)</li> <li>➤ As pesquisas para o “Arco-Íris do Desejo” iniciaram por volta de 1980, quando Boal se encontrava em Paris. No contacto com várias pessoas, foi-se apercebendo de opressões “mais subjetivas”, porém “bastante dolorosas para quem as sofria”. (idem, ibidem)</li> </ul> <p>“Comecei a entender que nos países europeus, onde as necessidades essenciais do cidadão estão mais ou menos bem cobertas no que se refere à saúde, educação, alimentação e segurança, a percentagem de suicídios era muito mais elevada que nos países de terceiro mundo de onde vinha. Ali, morre-se de fome; aqui de overdoses, de pastilhas, de giletes, de gás”. Que importa a maneira se se trata sempre de morte.”</p> <p>(Boal, 2010 citado por Barbosa, idem, ibidem)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Visava “teatralizar opressões internalizadas na cabeça dos indivíduos e invisíveis externamente, em sociedades e grupos aparentemente não opressores”.(idem, ibidem) Ao identificar essas opressões, procurar-se ia consciencializá-las, para depois transformá-las. (idem, ibidem)</li> </ul>

<p><b>Técnica Teatro Legislativo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Após fundar o Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro (CTO) e ter assumido o cargo de vereador da Cidade do Rio de Janeiro, Boal teve oportunidade de difundir amplamente as suas técnicas, especialmente, a de Teatro-Fórum, de modo a que, através dele, se formulassem projetos-lei. (Barbosa, 2011, p. 56) Terminados os quatro anos de mandato, o projeto não morreu e, através de parcerias e apoios, tem conseguido desenvolver inúmeras iniciativas. (idem, ibidem) No contacto próximo com a população, debatem-se problemas concretos e reais das pessoas, em que “os espectadores, além de entrarem em cena e darem suas alternativas, encaminham sugestões escritas para a criação de propostas legislativas, as quais são analisadas, sistematizadas, votadas pela plateia e encaminhadas para os órgãos capazes de darem os devidos encaminhamentos.” (Santos, 2009, p.10).</li> <li>➤ O Teatro Legislativo não é, portanto, uma técnica teatral, mas a utilização de todas as técnicas e princípios do Teatro do Oprimido, “com o fim de transformar a vontade da população em lei, o teatro servindo como forma de descobrir o desejo da população.” (Dall’Orto, 2008, p. 7) Nesse sentido, “o exercício do Teatro-Fórum nos leva ao Teatro Legislativo, que leva às Leis, que nos garantem o exercício da Cidadania. Mas esta só é alcançada se exercitarmos cotidianamente essa possibilidade de ser cidadã(o), através da busca por alternativas para nossos problemas, que começa quando saímos da passividade.” (idem, ibidem).</li> <li>➤ O Teatro Legislativo será portanto uma das fórmulas para se chegar ao topo da árvore do Teatro do Oprimido: a promoção de ações sociais concretas e continuadas, que possibilitem a transformação real da(s) vida(s) e da(s) sociedade(s). (Barbosa, 2011, p.56)</li> <li>➤ Promove o exercício pleno da Cidadania, “que em si é um exercício que deve ser permanente”. (idem, ibidem)</li> </ul>
--	---